VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 121 Novembre - Décembre 2001

Numéro spécial sur la réforme au secondaire

Les premiers pas
de la réforme au secondaire :
choisir le changement

Québec

2007-02629/

novembre-décembre

mot de la rédaction
4

LES PREMIERS PAS DE LA RÉFORME AU SECONDAIRE : CHOISIR LE CHANGEMENT
par Monique Boucher
5

LES ENJEUX ESSENTIELS D'UNE RÉFORME SCOLAIRE ANNONCÉE
par Claude Corbo
6

LE PROGRAMME DE FORMATION DU SECONDAIRE : UN OUTIL POUR PRÉPARER LES JEUNES AU XXIe SIÈCLE
par Nicole Gagnon
8

L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT AU CŒUR DU CHANGEMENT
Entrevue avec Monica Gather Thurler
propos recueillis par Arthur Marsolais et Julie Adam
12

À L'ÉCOLE CAP-JEUNESSE... PLEIN CAP SUR LA RÉFORME
par Guy Lusignan
17

AU COLLÈGE DE SAINTE-ANNE-DE-LA-POCATIÈRE : DES PROJETS QUI ASSURENT LE VIRAGE DU SUCCÈS !
par Guy Lusignan
20

À L'ÉCOLE SECONDAIRE DU TOURNESOL : DES AMORCES PROMETTEUSES
par Arthur Marsolais
22

L'ÉCOLE SECONDAIRE ROGER COMTOIS : DANS LE DROIT FIL D'UNE DÉMARCHE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
par Arthur Marsolais
23

À L'ÉCOLE HONORÉ-MERCIER : LE BIG-BANG PÉDAGOGIQUE DE L'ORGANISATION SCOLAIRE
par Claude Daviau
25

À L'ÉCOLE SECONDAIRE D'ANJOU : LA PRÉPARATION À LA RÉFORME REPOSE SUR LA FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT
par Adèle Gourd
27

À L'ÉCOLE MASSEY-VANIER : UN PASSÉ RICHE ET GARANT DE L'AVENIR
par Adèle Gourd
28

À L'ÉCOLE SECONDAIRE LE CARREFOUR : LA RÉFORME EST DÉJÀ EN ROUTE
par Adrien Boucher
30

LES POINTS D'APPUI DE LA RÉFORME AU SECONDAIRE : SYNTHÈSE DES PORTRAITS D'ÉCOLES
par Guy Lusignan
32

QUAND ENSEIGNEMENT RIME AVEC CHANGEMENT
PROPOS D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS EN MARCHE
par Luce Brossard
34

« JE SUIS PLUS PRÈS DES ÉLÈVES QUE DE MON LIVRE. »
34

« JE VEUX QUE LES ÉLÈVES COMPRENNENT ET NON SEULEMENT QU'ILS SACHENT. »
36

« JE SUIS TRÈS ORGANISÉE ET J'AIDE LES ÉLÈVES À S'ORGANISER. »
37

« ON SOUS-ESTIME SOUVENT LES ÉLÈVES, ON N'EST PAS ASSEZ EXIGEANT. »
38

« FAIRE PARTICIPER L'ÉLÈVE À SON APPRENTISSAGE, C'EST MON MOT D'ORDRE. »
38

QUELQUES TRAITS COMMUNS
42

AMÉNAGER LE TEMPS AUTREMENT AU SECONDAIRE
Entrevue avec Céline Saint-Pierre et Robert Céré
Propos recueillis par Marthe Van Neste
47

LA PRÉPARATION DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME AU SECONDAIRE : PERCEPTIONS ET RÉALISATIONS
par Guy Lusignan
50

« EN 2003, ON NE PARTIRA PAS DE NULLE PART. »
par Marc St-Pierre
55

LA RÉFORME AU COLLÉGIAL : QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION
Entrevue avec Jacques L'Écuyer
Propos recueillis par Mireille Jobin
58

PROGRAMME DE FORMATION POUR LE SECONDAIRE : LE PROCESSUS D'ÉLABORATION
par Huguette Drouin et Jean-François Giguère
62

SE PRÉOCCUPER DU FRANÇAIS DANS TOUTES LES MATIÈRES
par Luce Brossard
64

LE JOURNAL *L'ESPACE-JEUNESSE* : TÉMOIN DES CHANGEMENTS IMPLANTÉS À L'ÉCOLE SECONDAIRE ESPACE-JEUNESSE
par Catherine Légaré et Claire Malo
66

JOURNAL DE BORD D'UNE DIRECTION D'ÉCOLE SECONDAIRE OU LE PARTAGE DE QUELQUES CROYANCES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME AU SECONDAIRE
par Marie Robert
68

entre les lignes
BROUHAHA AUTOUR DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION : QUELQUES CONSIDÉRATIONS SUR LA NATURE DU TRAVAIL ENSEIGNANT ET SUR CELLE DU CHANGEMENT EN ÉDUCATION
par Jean-François Desbiens et Daniel Martin
Réagissant aux nombreuses critiques négatives dont le nouveau curriculum a fait l'objet dans les médias, les auteurs de cet article proposent une lecture de la réforme qui intègre harmonieusement les principales caractéristiques du travail enseignant, les conceptions et les pratiques pédagogiques qui ont déjà cours dans nombre d'écoles et les visées du Programme de formation de l'école québécoise.
72

événement à venir
73

histoire de rire
74

Tout comme l'école primaire s'y est déjà engagée, l'école secondaire québécoise devra elle aussi, d'ici peu, s'investir dans une réforme du curriculum qui ne saurait se résumer en un simple réaménagement des contenus des programmes d'études. Cette réforme est beaucoup plus large et le défi qu'elle propose est extrêmement important et de très haut niveau : offrir à tous les élèves une formation qui leur permettra de mieux comprendre le monde qui les entoure afin qu'ils puissent s'y intégrer harmonieusement et agir judicieusement dans les situations complexes auxquelles ils devront individuellement et collectivement faire face.

Pour relever ce défi, les agentes et les agents d'éducation devront partager une même compréhension de la mission et du Programme de formation de l'école québécoise de manière à proposer aux jeunes qui leur sont confiés un environnement scolaire ainsi que des situations d'apprentissage culturellement riches et qui témoignent d'une conception « intégratice » des connaissances et des compétences nécessaires aux adultes de demain.

Certes, il s'agit là d'un projet complexe et exigeant. Cependant, tout n'est pas à faire et cela est fort heureux car, comme le dit si justement Mme Nicole Gagnon dans un article du présent numéro : « Si le Programme de formation n'avait aucune racine dans les écoles du Québec, il n'aurait aucune chance de s'y développer. »

Toutefois, malgré le fait que l'implantation du nouveau curriculum ne sera obligatoire qu'à compter de septembre 2003, le virage pédagogique et organisationnel qu'entraîne la réforme est tel qu'il impose à l'ensemble des équipes-écoles du secondaire un engagement immédiat dans la réflexion et l'action.

Voilà pourquoi *Vie pédagogique* a choisi de préparer un **numéro spécial** entièrement consacré aux premiers pas de la réforme au secondaire. Ce numéro contient un ensemble fort intéressant d'articles de réflexion et d'information sur la réforme ainsi que sur le Programme de formation de l'école québécoise. À ces textes s'ajoutent de nombreux reportages, entrevues et témoignages relatant des pratiques pédagogiques et organisationnelles, collectives ou individuelles, susceptibles d'enrichir les actions de celles et de ceux qui sont déjà engagés dans la réforme ou d'inspirer les personnes ou les équipes-écoles, encore hésitantes, à se mettre en marche.

Numéro 121
Novembre-décembre 2001
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal
H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8093
Télec. : (514) 864-2294
Courrier électronique
vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca
Sous-ministre adjoint
Robert Bisaillon
Vie pédagogique
Direction
Monique Boucher
Comité de rédaction
Ghislaine Boldoc
Monique Boucher
Diane Chagnon
Cyrias Fortin
Nicole Gagnon
Michel Lechenet
Arthur Marsolais
Robert Martineau
Joanne Munn
Marc St-Pierre
Manon Senécal
Marthe Van Neste
Secrétariat
Josée St-Amour
Coordination à la production
Claude Dion
Distribution
Lise L. Duchesne
Supervision de la révision linguistique
Pierre Dansereau
Photocomposition typographique et photogravure
Commission Orléans
Impression
Imprimerie Canada
Photo de la page couverture
Denis Gagnon
Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-5285
Télec. : (450) 974-7931
Poste Canada
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente n° 4000/2502
Dépôt légal, bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-3511
Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.
Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation.
On peut recevoir gratuitement au Québec *Vie pédagogique* en écrivant à :
Distribution de *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
1220, rue Watt, local 1
Sainte-Foy (Québec) G1X 4J7
Télécopieur :

« Ma mère a une sacoche pareille à ton sac à main... »

Il y a plusieurs années, tout au début de ma carrière d'enseignante au primaire, quand je sortais de la classe avec les élèves, il y en avait toujours un ou une qui m'offrait de porter mon sac à main ou mon porte-documents. J'entendais alors très souvent un enfant me dire : « Monique, veux-tu que je tienne ta sacoche? » et, bien que les jeunes à qui j'enseignais présentaient une déficience intellectuelle légère, il me semblait important de saisir toutes les occasions possibles d'enrichir leur vocabulaire et de les amener à parler un meilleur français. Aussi, chaque fois que cela se produisait, je répondais : « C'est le facteur qui utilise une sacoche pour transporter tout le courrier qu'il doit distribuer. Moi, j'ai un sac à main. » Un jour, au retour des vacances des fêtes, un enfant me dit tout heureux et souriant : « Tu sais pas quoi, Monique, à Noël, ma mère a reçu une sacoche pareille à ton sac à main. »

J'ai évidemment bien ri. Mais, j'ai surtout compris que, même s'il utilisait le mot sacoche, cet élève connaissait bien l'expression « sac à main ». Je me suis toutefois empressée de lui demander pourquoi il utilisait les deux termes. Il me dit alors qu'il ferait sans doute rire de lui s'il parlait à la maison avec des « mots d'école ».

Ne vous arrive-il pas, parfois, vous aussi, d'entendre vos élèves et peut-être même vos propres enfants déformer des mots ou des expressions ou en utiliser de manière incorrecte tout simplement pour ne pas avoir l'air « twit » et pour s'intégrer plus facilement à un groupe d'amis?

C'est tout à fait normal et, en y réfléchissant bien, plusieurs d'entre nous ont fort probablement fait la même chose à leur âge. Mais si, à l'instar de mon élève, les jeunes craignent de faire rire d'eux à la maison ou dans leur groupe d'amis avec « des mots d'école », l'inverse semble toutefois beaucoup moins les inquiéter.

Certes, il ne faut pas que l'école ferme ses portes au langage des jeunes parce que ce serait se fermer à leur culture et cela risquerait de rompre les liens de communication, souvent ténus, entre eux et le monde scolaire. Cependant, faire une place à la culture des élèves ne signifie pas, pour autant, ne pas tout mettre en œuvre pour leur donner accès au plus large éventail possible de mots et, conséquemment, de concepts susceptibles, à plus ou moins court terme, de leur permettre de mieux comprendre le monde qui les entoure et de mieux s'y intégrer. Partir de la culture des jeunes, c'est s'en servir comme levier pour les aider à accéder à une culture plus large sans qu'ils aient à désavouer ce qu'ils sont.

Vie pédagogique publiait, dans un numéro antérieur, un article de M^me^ Johanne Jourdain qui, s'appuyant sur son expérience d'animation en lecture auprès d'élèves du primaire et surtout sur le grand intérêt manifesté par ces derniers (même les garçons), disait : « J'ai alors eu la ferme conviction que je devais poursuivre dans cette voie, c'est-à-dire présenter des ateliers qui favoriseraient l'atteinte de deux objectifs principaux : d'une part, développer le goût de la lecture, ce qui contribue à l'enrichissement du vocabulaire et favorise une ouverture au monde, et, d'autre part, créer un sentiment de fierté linguistique en faisant découvrir aux élèves la richesse de la langue française. »

Il y a évidemment des activités ou des disciplines scolaires qui visent plus naturellement que d'autres le développement des compétences linguistiques des élèves. Toutefois, l'apprentissage d'un français parlé et écrit de qualité exige l'engagement de tous les adultes qui travaillent à l'école et, notamment, de l'ensemble des enseignantes et des enseignants. C'est, entre autres choses, ce qui explique que la compétence à communiquer de façon appropriée se retrouve parmi les compétences dites transversales du nouveau Programme de formation.

Aussi, qu'ils soient ou non immédiatement concernés par l'enseignement du français, toutes et tous doivent être de fervents promoteurs de l'importance, du pouvoir, de la richesse et du plaisir des mots. De l'importance des mots, parce qu'ils sont les véhicules des idées et que plus on connaît de mots -- et, bien sûr, leur sens -- mieux on peut comprendre et se faire comprendre. Du pouvoir des mots, parce que, autant un mot peut faire plaisir, encourager, calmer ou stimuler, autant un autre peut heurter, blesser, faire fuir ou humilier. De la richesse des mots, parce qu'ils sont les témoins à la fois de l'histoire, de l'évolution et de la culture d'un peuple. Du plaisir des mots, parce que leur couleur, leur finesse et leur subtilité les transforment vite en humour, en énigme, en poésie ou en jeu.

En effet, le meilleur programme de français au monde ne saurait, à lui seul, relever le défi. Si, comme le disent les Africains, il faut tout un village pour élever un enfant, il faut certainement l'engagement de toute une école pour faire naître et alimenter l'intérêt, le respect et la passion des élèves pour leur langue.

Pour cela, il faut évidemment que les enseignantes et les enseignants qui, aux yeux des élèves, sont souvent des modèles plus influents qu'ils ne l'imaginent, témoignent de leur préoccupation constante relativement à la qualité du français qu'eux-mêmes et les jeunes utilisent. Il ne s'agit pas tant de recourir à l'utilisation de mots très recherchés que de s'assurer que les termes, les expressions, l'orthographe et la syntaxe utilisés sont justes et appropriés. En ce sens, il faut que, devant les élèves, ils acceptent de se poser des questions sur la pertinence d'un mot, son étymologie, la façon ou les façons dont il s'écrit, etc. Il faut également que les élèves, notamment les adolescents et les adolescentes, soient formellement incités à remettre des travaux qui ont fait l'objet d'une révision sérieuse au regard du fond et de la forme (y compris l'orthographe), et ce, quelle que soit la discipline touchée.

Cela dit, il ne s'agit pas de menacer les élèves de perdre des points ou de leur infliger toute autre forme de sanction, mais bien plutôt de leur faire découvrir la valeur ajoutée d'une langue bien parlée et bien écrite. Pour cela, il faut encore une fois que toutes les enseignantes et que tous les enseignants témoignent quotidiennement dans leurs interactions avec les élèves de l'importance qu'ils accordent au développement continu de leurs propres compétences linguistiques et de celles des jeunes qui leur sont confiés.

Monique Boucher

Les premiers pas de la réforme au secondaire : choisir le changement

« J'entends et j'oublie
Je vois et je me souviens
Je fais et je comprends. »
Confucius

Il y a différentes façons de réagir à l'avènement de la réforme. Certaines personnes ou certaines équipes-écoles, craignant qu'entre le début des travaux relatifs au nouveau Programme de formation et le moment où ce dernier sera rendu officiel ne se produisent de multiples changements, choisiront d'en attendre la « version finale » avant de s'engager dans toutes formes de démarches préparatoires. D'autres tenteront de se familiariser avec la réforme par une analyse approfondie de son sens et de ses fondements théoriques. D'autres enfin, se centrant sur l'objectif premier de la réforme – la réussite du plus grand nombre – et prenant appui sur l'expérience et l'expertise acquises localement, sur ce qui se fait ailleurs et sur les nouvelles connaissances en matière d'enseignement et d'apprentissage, feront le choix de s'engager dès maintenant dans des actions dont le suivi et l'évaluation leur permettront de dégager des façons de faire de plus en plus efficaces et adaptées aux besoins des élèves.

Ainsi, selon que l'on considère la réforme comme une simple affaire de changement de programmes d'études ou comme l'occasion d'une remise en question beaucoup plus large des approches pédagogiques et des modes d'organisations qui sont actuellement utilisés dans les écoles secondaires du Québec, on s'inscrira quelque part dans l'une ou l'autre des grandes catégories décrites précédemment.

Les individus, les sous-groupes et les équipes-écoles qui ont fait le choix, avant même la parution du nouveau Programme de formation du secondaire, de s'ouvrir depuis déjà quelque temps à la réforme et de s'engager dans une démarche de pratique réflexive susceptible de les amener à modifier leur action et leur organisation pédagogiques ont accepté à la fois de relever un défi de taille et de profiter de l'occasion qui se présentait à eux du fait justement que le nouveau programme ne soit pas encore arrêté.

Un défi de taille parce que la réforme propose un virage pédagogique encore plus long et plus difficile à négocier au secondaire qu'au primaire, étant donné la culture de ce secteur d'enseignement et les modèles d'organisation scolaire afférents. Une occasion propice parce que, comme le nouveau curriculum du secondaire n'est pas encore arrêté, les milieux ont du temps pour s'y préparer. Évidemment, *a priori*, cela peut paraître quelque peu paradoxal. En effet, comment se préparer à enseigner des programmes qu'on ne connaît pas? C'est vrai, la question est légitime. Toutefois, rappelons que plusieurs milieux explorent déjà de nouvelles façons de faire l'école au secondaire en s'inspirant non seulement de l'objectif de la réussite du plus grand nombre, mais en explorant également plusieurs autres composantes de la réforme pouvant servir de portes d'entrée à l'instauration de changements qui serviront de fertilisant en vue de l'implantation du nouveau Programme de formation de l'école québécoise. À titre d'exemples, mentionnons :

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

- L'expérimentation de différents modèles d'organisation scolaire;
- L'expérimentation de projets favorisant l'intégration des disciplines et le travail en équipe des élèves et du personnel enseignant;
- L'expérimentation de projets visant le rehaussement des compétences de l'ensemble des élèves;
- Le développement d'une communauté apprenante (projets de formation continue, groupes d'entraide professionnelle et de réflexions pédagogiques, etc.);
- Une démarche renouvelée en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un nouveau projet éducatif;
- L'intégration de la perspective culturelle dans l'enseignement et dans l'apprentissage;
- La mise en œuvre de projets dans la perspective d'une école orientante;
- L'expérimentation d'approches nouvelles en matière d'évaluation des apprentissages;
- L'exploitation pédagogique des différents domaines généraux de formation antérieurement appelés domaines d'expériences de vie, etc.

Tous ces éléments sont, encore une fois, pour les intervenants du secondaire, autant de portes d'entrée qu'il est possible d'explorer pour qu'ils s'approprient peu à peu la réforme et, ce faisant, se préparent à l'avènement du nouveau Programme de formation.

Cela dit, bien qu'elles disposent de quelques années encore avant l'application obligatoire du nouveau Programme de formation de l'école québécoise, il n'en coûtera pas moins d'efforts aux équipes-écoles du secondaire pour s'engager concrètement dans la réforme, puisque ce défi ne saurait être relevé sans une profonde remise en question de la culture et de l'organisation de l'enseignement offert aux adolescentes et aux adolescents du Québec.

Consciente de l'envergure du défi, l'équipe de rédaction de *Vie pédagogique* a choisi de publier un numéro spécial entièrement consacré à l'école secondaire sur le chemin de la réforme en proposant une lecture de cette dernière qui met en évidence sa nature, ses objectifs et surtout sa pertinence et sa faisabilité.

Aussi, les lectrices et les lecteurs de la revue y trouveront-ils divers articles de réflexion et des résumés d'entrevues susceptibles de les aider à mieux comprendre les raisons d'être et les visées de la réforme ou encore les conditions nécessaires à l'intégration de changements à l'école. De plus, le présent numéro comprend plusieurs descriptions de projets et de pratiques qui expliquent plus concrètement pourquoi et comment certaines enseignantes et certains enseignants se sont engagés, seuls, en sous-groupes ou avec toute leur équipe-école, sur le chemin de la réforme.

Bonne lecture!

Monique Boucher

Les enjeux essentiels d'une réforme scolaire annoncée

par Claude Corno

Après leurs collègues du primaire, les enseignantes et les enseignants du secondaire s'apprêtent à s'engager ou, diront certains esprits plus sarcastiques, à se faire engager dans une nouvelle réforme touchant, celle-ci, le cœur de l'école, c'est-à-dire le curriculum. En raison des difficultés ayant entouré l'implantation du nouveau curriculum au primaire, de nombreux enseignants et enseignantes envisageront sans doute les prochaines années avec des sentiments bien partagés allant du scepticisme à la résignation ou de l'irritation au cynisme, en passant par l'inquiétude et même l'angoisse. Encore des changements venus d'en haut! soupireront certains. D'autres dénonceront les risques d'improvisation ou d'ajustement chaotique! Et avec quelle assurance de succès ou même de pertinence du nouveau modèle par rapport aux pratiques en place? Comment motiver un corps enseignant qui a vécu durement plusieurs années de compressions budgétaires et qui accueille dans les écoles un nombre croissant d'adolescents pour qui la joie de connaître n'est pas nécessairement la première préoccupation existentielle? Comment donner à ce corps enseignant le goût de faire tous les efforts nécessaires de renouvellement? Comment les convier à assurer le succès de la réforme?

On pourrait répondre en disant que les changements en voie d'implantation sont le fruit de plusieurs années de réflexion et de débats de société. Tour à tour, au cours des années 90, le Conseil supérieur de l'éducation, le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, les États généraux sur l'éducation, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, pour ne citer que ces instances officielles, ont multiplié les analyses, les réflexions et les propositions sur ce que doit faire l'école et sur les types de curriculum qu'elle doit privilégier. On pourrait aussi rappeler qu'ailleurs dans le monde – au Canada, aux États-Unis, en Europe occidentale – des efforts d'ajustement du rôle de l'école et du curriculum primaire et secondaire ont été entrepris et menés à terme. On pourrait encore signifier que l'héritage du rapport Parent aura bientôt quarante ans et celui du *Livre orange*, bientôt un quart de siècle et que, dans un monde en transformation accélérée, l'école ne peut demeurer immobile. Tout cela est connu, su, compris. Mais cela donne-t-il le goût et la force d'entreprendre des changements?

N'étant pas un spécialiste de la pédagogie ou du curriculum, je n'entreprendrai pas de répondre à la question qui précède sur la base d'une analyse comparative détaillée des vertus propres aux divers modèles, l'ancien éprouvé et le nouveau qui s'annonce comme voie obligée. Il me paraît préférable d'aborder la question sur un autre terrain.

Je soumets que la réforme en cours nous interpelle d'abord, non pas comme éducateurs et pédagogues, mais plutôt comme adultes ou parents en regard des jeunes générations et aussi à titre de citoyennes et de citoyens. Il nous incombe de former ces jeunes générations sous l'inspiration d'une conscience aussi aiguë que possible du monde qui sera le leur et qui sera différent de celui dans lequel nous avons nous-mêmes vécu. En outre, nous devons former les jeunes en tirant inspiration d'un certain nombre d'aspirations collectives qu'une immense majorité d'entre nous partageons. Il me semble que le nouveau curriculum offre des possibilités prometteuses, car il s'articule autour d'enjeux essentiels de notre société.

Observations préliminaires

Ces convictions, je m'empresse de l'établir, me viennent non seulement, non principalement même, d'une réflexion abstraite, mais pour beaucoup de ma propre expérience d'enseignement universitaire et de mon observation des étudiants de baccalauréat qui me sont confiés depuis mon retour, au début de la cinquantaine, au métier de professeur, après une vingtaine d'années d'exil dans les tâches de gestion. Qu'ai-je donc appris en observant mes étudiants qui m'amène aux fortes convictions que j'ai exprimées concernant les enjeux essentiels que vise la réforme du curriculum scolaire?

Je trouve mes étudiants très attachants, sentiment indispensable me semble-t-il, à un travail pédagogique le moindrement efficace. Ces jeunes gens sont attachants par leur jeunesse même – de plus en plus ils sont nés au tournant des années 80 – et par leur évident appétit d'apprendre et de découvrir. Ce qui me les rend aussi attachants, c'est de les savoir appelés à vivre dans un monde dont je pense ne pas mésestimer les difficultés, les exigences, les périls mêmes qu'il leur réservera. (comme l'ont démontré les événements survenus le 11 septembre 2001 aux États-Unis). Ces jeunes gens vivront leur vie adulte, leur vie de citoyen, leur vie de travail, dans le XXI[e] siècle. Je me laisse parfois aller à évoquer le cadre chronologique de ces vies encore jeunes; ils se retrouveront pour de bon sur le marché du travail vers 2003-2005 et, hormis une catastrophe individuelle ou collective, ils mèneront une vie active jusque vers 2035 ou 2040. puis, si la longévité moyenne actuelle se maintient, ils pourront se rendre jusqu'aux années 2060 ou même plus tard encore.

Cette perspective est à la fois préoccupante et enthousiasmante. Au vu des prodigieux progrès scientifiques et technologiques du XX[e] siècle, le XXI[e] laisse entrevoir encore plus de merveilles – et aussi des problèmes éthiques, sociaux et politiques d'une grande complexité qui accompagneront fatalement les développements scientifiques et technologiques. Je ne peux me refuser à la lancinante question de savoir si nos jeunes sont bien préparés à affronter ce qui les attend.

Si je poursuis mon observation de mes étudiants, d'autres caractéristiques ressortent. Ainsi, quand je donne mon cours (obligatoire!) sur l'évolution de la pensée politique en Occident, de l'Antiquité grecque à la Renaissance, je les plonge dans un univers historique avec lequel, le plus souvent, ils sont fort peu familiers. Certains considèrent les jeunes comme « paléophobes » ou à tout le moins souverainement indifférents au passé. Cela les démarque des gens de ma génération qui, passés par le cours classique, ont été contraints de fréquenter, pendant de longues années, un passé très ancien et dont il leur reste, à des degrés variables de précision et d'abondance, des références qui permettent quelque peu de relativiser le monde actuel. Par ailleurs, quand je donne un cours sur le système politique des États-Unis et que je leur suggère des adresses de sites Internet où ils peuvent apprendre des choses utiles, je les sens impatients d'y aller voir par eux-mêmes. Mais, souvent, ils me reviennent avec un sentiment de désarroi provoqué par le véritable Niagara d'informations et de données infiniment diverses qu'ils ont déclenché en consultant ces sites. Ou encore, quand je traite de la conception de la démocratie chez les Grecs ou de la laborieuse émergence de la notion de droits naturels de la personne, je sens mes étudiants hésiter entre le scepticisme et le relativisme qui semblent naturellement les habiter et l'aspiration à des certitudes solides en matière éthique ou politique.

J'observe aussi, quand je lis les travaux ou les examens de mes étudiants, que leur maîtrise de la langue écrite (comme, du reste, de la langue parlée), si elle n'est en général pas catastrophique, manque souvent de force et d'aisance. Par ailleurs, la connaissance de l'anglais de ces étudiants du premier cycle universitaire est parfois bien limitée et la connaissance d'une troisième langue est très rare; pourtant, dans le monde où ils vivent et travaillent, de telles compétences seront très importantes.

Quand j'analyse ces observations que me procure ma pratique de l'enseignement universitaire, un certain nombre de questions me viennent à l'esprit. Par exemple, l'enseignement que mes collègues et moi-même dispensons (et aussi celui qui l'a précédé, au primaire, secondaire et collégial) aide-t-il ces étudiants à s'approprier, à connaître, à comprendre et à apprécier l'héritage culturel qui est le leur? Cet enseignement leur fait-il acquérir des méthodes d'analyse, d'appropriation et de traitement de l'information, de synthèse, de communication efficaces? Cet enseignement accroît-il leur maîtrise des langages (langues naturelles, mathématiques et méthodes quantitatives, technologie de l'information et de la communication)?

Ces questions me préoccupent car elles me paraissent être au cœur de l'activité éducative et aussi parce qu'elles nous reconduisent directement aux enjeux essentiels de la réforme de l'éducation.

Je veux dire par là qu'il faut concevoir la mise en œuvre du nouveau curriculum du secondaire à la lumière de deux fils

Photo : Denis Garon

conducteurs qui doivent l'encadrer et l'inspirer à la fois. Il me semble que ce nouveau curriculum mérite un appui résolu, d'une part, parce qu'il apparaît mieux préparer les jeunes générations au monde dans lequel elles vivront et, d'autre part, parce qu'il répond à ce que l'on peut tenir pour des aspirations fondamentales de le société québécoise. En quoi donc un curriculum qui veut « instruire, socialiser, qualifier », pour reprendre les termes des États généraux sur l'éducation, et qui veut privilégier davantage cinq grands domaines fondamentaux et la maîtrise de compétences de base transférables, selon l'énoncé ministériel de septembre 1997, répond-il mieux aux exigences combinées du monde qui s'annonce et des aspirations de la société québécoise?

La figure du monde

Bien que la futurologie soit un exercice très périlleux et que nombre de prévisions sur l'avenir se soient révélées totalement erronées, on ne peut méconnaître un certain nombre de traits majeurs du monde dans lequel vivront les élèves auxquels est destiné le nouveau programme parce que ces traits s'imposent avec une évidence criante. Or, il se trouve que certains aspects de ce programme apparaissent bien branchés sur le monde qui s'annonce.

Ainsi, à travers la mondialisation prennent forme des tendances économiques, sociales et culturelles majeures avec lesquelles auront à composer ceux qui sont aujourd'hui des enfants et des adolescents. Dans une économie qui se mondialise, la concurrence entre les nations cesse d'être une abstraction et devient une donnée quotidienne de nos existences individuelles. Le citoyen québécois qui est peu ou non qualifié professionnellement ne subit pas seulement la concurrence de ses concitoyens qui sont dans la même situation que lui, mais aussi celle de centaines de millions d'autres individus à travers le monde à qui des entreprises cherchant ce genre de main-d'œuvre peu qualifiée, peuvent confier du travail, à un salaire bien inférieur au salaire minimum québécois. Plus le savoir devient le moteur de toutes les formes d'activités économiques, plus la sous-scolarisation et la sous-qualification conduisent l'individu à l'impuissance professionnelle, à la pauvreté, à l'exclusion. Ceux de nos jeunes que nous ne parvenons pas à scolariser et à qualifier professionnellement seront condamnés à l'inexistence économique et, par là, à une marginalisation et à une exclusion sociales qui seront encore plus cruelles dans l'avenir. Et plus l'économie se mondialisera, moins il sera possible de préserver des havres d'insertion économique locale pouvant survivre et prospérer à l'abri de la concurrence internationale. Aussi, chaque échec de la scolarisation condamne l'individu qui en est victime à une perpétuelle impuissance économique. Plus encore qu'il y a une ou deux générations, l'école est et sera le terrain sur lequel se jouera le destin économique et social de chaque jeune. En ce sens, le succès de l'école se prolonge bien au delà du temps de l'école elle-même.

Aux personnes qui jugeraient mes propos trop obsédés par les considérations économiques et qui craindraient qu'ils ne rabaissent l'éducation à une pure formation professionnelle étroitement subordonnée aux impératifs immédiats du marché, je soumettrais deux considérations. D'une part, si la pauvreté ou une vie austère librement choisies peuvent être, pour un individu, une voie d'épanouissement, ce n'est pas le cas du dénuement, de la marginalité ou de l'exclusion économiques subis comme des fatalités. D'autre part, je ne vois pas en quoi une éducation qui, par la familiarisation avec les domaines fondamentaux du savoir et de la culture, comporte, outre l'appropriation d'un héritage culturel, une préparation à une insertion professionnelle réussie serait source d'aliénation pour l'individu. Dans un contexte de mondialisation, l'échec de l'école risque de conduire tant les individus que leur société à une paupérisation, à tout le moins, à la dégradation de leur situation économique par rapport au reste du monde et à leurs propres aspirations. Cela ne libère ni les individus, ni la société. Plus prosaïquement : sans richesse collective, comment une société peut-elle se payer un système de soins de santé, un système d'éducation ou les institutions de loisir et de culture qui font la qualité de la vie humaine?

Par ailleurs, le phénomène de la mondialisation a des répercussions qui dépassent de beaucoup le terrain proprement économique. Dans un monde qui réduit chaque jour davantage l'isolement des nations et des cultures, qui véhicule à travers les moyens de communication à la puissance croissante des valeurs, des images et des symboles qui ne surgissent pas de l'expérience de la société à laquelle on appartient, c'est l'identité sociale et culturelle de chaque individu qui est remise en question tout comme la capacité de chaque individu de se situer dans le monde. Quand la conscience est quotidiennement envahie par un flot ininterrompu de bruits et d'images imposant des modèles de vie, d'action, de bonheur, comment l'individu, s'il n'est pas capable de prendre une distance et de déployer un regard critique, peut-il se construire une identité propre qui soit authentique et régulatrice de son existence, qui ne soit pas simplement l'écho des discours qu'il entend ou l'imitation servile de l'un ou l'autre des modèles que lui lancent les médias? En d'autres termes, ce qui est en cause, dans le monde très bruyant et bourré d'images fabriquées où nous vivons, c'est la capacité de chacun à répondre, pour lui-même, à des questions fondamentales sur sa propre identité (qu'est-ce qu'être une femme ou un homme? une mère ou un père? un conjoint ou une conjointe? un citoyen ou une citoyenne?), de construire son identité propre au lieu d'adopter, comme un vêtement aujourd'hui à la mode et demain voué à l'abandon, une identité artificielle? Dans toutes les sociétés, le défi est lancé à l'école d'enraciner les jeunes dans leur héritage, afin que, sachant d'où ils viennent, ils sachent qui ils sont et peuvent devenir et aussi afin de les rendre capables de se libérer de l'ensorcellement par les symboles et les images dont ils sont sans cesse bombardés. Sur ce plan, l'école peut contribuer à l'authenticité des personnes et à leur plus grande autonomie.

Le monde qui prend forme quotidiennement est aussi façonné par le développement ininterrompu et accéléré de la science et de la technologie. On peut discerner au moins deux conséquences massives de ce phénomène dans la vie des individus et des sociétés. D'une part, la science et la technologie sont le moteur de l'économie, les bases de la richesse et de la puissance, la source de l'innovation, le facteur le plus central de la compétitivité. Comme elles évoluent à une très grande rapidité, elles sont à la fois génératrices de désuétude accélérée pour les compétences des individus, des entreprises, des nations, et elles exigent une immense capacité d'adaptation constante aux nouveautés qu'elles produisent, et ce, dans tous les domaines de l'activité économique. À un monde d'une telle mobilité, il est indispensable que l'école assure une préparation adéquate faute de laquelle les individus et les nations sont rapidement déclassés par des concurrents réussissant mieux à s'adapter au nouveau et à en tirer profit. À la lumière de l'évolution rapide et omniprésente de la science et de la technologie, l'ignorance, le manque de

Photo : Denis Garon

formation, l'échec de l'école sont les ingrédients de la marginalisation économique.

Mais, dans leur progrès ininterrompu, la science et la technologie sont aussi porteuses d'enjeux qui débordent largement les seules dimensions économiques. Comme l'illustrent les débats les plus actuels sur le clonage humain, la modification génétique des organismes vivants, l'utilisation des cellules souches (et des embryons humains) à des fins thérapeutiques et autres questions semblables, la science et la technologie confrontent les individus et les société à des problèmes moraux et sociaux d'une déchirante complexité. Et ce que nous vivons présentement n'est que le début d'un phénomène qui ne pourra aller qu'en s'amplifiant. Si l'école ne parvient pas à instruire et à former les jeunes en matière scientifique et technologique et à leur procurer une compréhension minimale de la nature et de la dynamique de la science et de la technologie, elle les livrera désarmés à ces enjeux et les condamnera à la manipulation de ceux qui savent se servir des moyens disponibles pour transformer le monde à leur propre profit. Ainsi, une familiarisation poussée avec la science et la technologie est non seulement une question de prospérité économique, c'est aussi une question de dignité et d'autonomie pour chaque individu et aussi la possibilité de choisir et de ne pas être un objet aux mains de ceux qui disposent de la connaissance et du pouvoir qu'elle procure. Dans un monde fondé sur le savoir, l'ignorance est source d'aliénation et de subordination pour l'individu.

Ainsi donc, un nouveau curriculum qui vise clairement à instruire, à socialiser et à qualifier en ramenant l'effort sur des domaines fondamentaux de formation – en particulier, les langues, la science, la technologie, les mathématiques et l'univers social – est nécessaire pour préparer les jeunes au monde qui les attend et dans lequel ils vivront encore bien plus longtemps que nous. La réussite du nouveau curriculum n'est pas qu'une affaire de statistiques, encore que les taux de succès individuel, par exemple au secondaire et pour les garçons, doivent être améliorés pour prévenir des lendemains douloureux tant pour les personnes que pour la société. La réussite du nouveau curriculum conditionne pour la génération qui y sera soumise, la survie et le bien-être individuel et collectif dans le monde complexe et compliqué qui l'attend et qui ne lui fera pas de cadeaux. La réussite de notre effort éducatif conditionnera l'autonomie, la liberté et la simple dignité humaine de nos enfants tout au long de leur vie dans le monde qui sera le leur.

Aspirations collectives

La mise en œuvre du nouveau curriculum du secondaire mérite aussi d'être envisagée au regard d'aspirations collectives de notre société.

La population québécoise, comme celle d'autres sociétés, témoigne d'une incontournable et saine diversité d'opinions concernant ce que l'on peut appeler le bien public commun. Le vocabulaire politique décrit ces divers courants d'opinions en utilisant des concepts comme « gauche » ou « droite », « conservateurs », « néolibéraux », « progressistes », etc. De même, compte tenu du statut politique et constitutionnel du Québec, nous sommes habitués, depuis les années 60, à la coexistence de grandes options (fédéralisme et souverainisme) qui s'incarnent dans des partis politiques. Mais en deçà de ces courants ou options politiques, on se retrouve en présence d'un certain nombre d'aspirations collectives qui sont très largement partagées dans notre société, même si les moyens de bien servir ces aspirations divisent la collectivité.

Ces aspirations collectives nous interpellent comme citoyens, mais aussi comme adultes et comme parents envers nos enfants, ces générations qui prendront notre relève dans la suite de l'histoire de notre société. Si nous nous demandons quel genre de société québécoise nous souhaitons léguer à nos enfants (et où nous espérons nous-mêmes pouvoir finir nos vies), nous en viendrons à quelques aspirations collectives fondamentales qui se retrouvent sans doute aussi, avec des variantes, dans les autres sociétés.

Il me semble qu'une très grande majorité de la population québécoise souhaite, pour elle-même et pour ses enfants, trois choses. En premier lieu, rarissimes sont nos concitoyens qui ne souhaitent pas vivre dans une société disposant d'un haut niveau de vie et d'une richesse collective leur permettant d'échapper aux formes diverses de pauvreté et de se procurer les biens divers qui donnent à la vie humaine sa qualité et facilitent l'épanouissement. Hormis ces personnes qui font de la pauvreté individuelle un choix de vie – et elles ne constituent pas une majorité – nous aspirons à bien vivre et nous voulons que nos enfants bénéficient aussi de ce privilège. En outre, dans une société vieillissante où, avec le développement ininterrompu de la médecine, il est possible de prolonger la vie individuelle dans la dignité et le bien-être, nous savons que la santé constituera une dépense collective majeure. Cette première aspiration ne pourra se réaliser que dans la mesure où nous pourrons produire la richesse nécessaire à une vie humaine bonne et épanouissante. Si de multiples courants d'idées se heurtent quant aux meilleures façons de produire et de répartir la richesse, l'aspiration à la prospérité collective est très largement partagée dans notre société. Mais notre société ne pourra conserver un haut niveau de vie et produire la richesse nécessaire que dans la mesure où elle se positionnera efficacement dans une économie de plus en plus mondialisée.

Une seconde aspiration collective veut certainement que le Québec demeure une société démocratique, libérale, pluraliste, attachée au respect et à la promotion des droits de la personne, une société encadrée par un État de droit, une société où chaque individu se sent protégé contre les actions arbitraires et autoritaires du pouvoir politique et policier et où chacun se sent et se sait libre de mener son existence en bénéficiant d'une large mesure d'autonomie individuelle. Qui, d'entre nous, souhaite vivre dans une société despotique ou condamner ses enfants à y vivre? L'aspiration à vivre dans une société démocratique et libre inspire chaque année des milliers de personnes à fuir des régimes d'oppression qui sont encore nombreux dans le monde actuel et à se construire une nouvelle vie ailleurs. De même, nous frémissons d'indignation en voyant comment, dans certains pays, la foi religieuse est utilisée en invoquée pour réduire des êtres humains à une condition qui avoisine l'esclavage; ainsi, quelle femme québécoise souhaiterait vivre la condition des femmes soumises aux talibans? Nous tenons pour acquis, comme l'air que nous respirons, la démocratie et le régime de droits et libertés dont nous jouissons, de même que l'État de droit qui nous permet de choisir les gouvernants et même de les congédier. Or, la démocratie et les droits de la personne ne sont pas des fatalités naturelles qui existent indépendamment de l'action humaine, comme le lever et le coucher du soleil ou le cycle des saisons. Ce sont, au contraire, des acquis, des constructions sociales qui peuvent aussi tomber en déliquescence et disparaître. Ainsi, la plupart des êtres humains ont vécu la majeure partie de l'histoire dans des régimes politiques où démocratie et droits de la personne étaient tout simplement inexistants; et nul ne peut affirmer avec assurance que la démocratie et les droits humains ne seront jamais plus mis en péril dans l'avenir. Il y a, dans le monde actuel, des intégrismes religieux (et pas seulement islamiques) qui aspirent à instaurer un ordre social et politique théocratique, où la démocratie et les droits individuels pèseraient fort peu. Ces courants sont minoritaires, certes, mais ils ne le demeureront que si nous savons éduquer les nouvelles générations à la connaissance, à la compréhension et à la valorisation de la démocratie et des droits humains. Le péril, pour la démocratie, vient aussi du pouvoir économique et de cette conception et de cette pratique de la mondialisation qui font du monde une arène où règnent sans contrainte des méga-entreprises qui cherchent à emprisonner les États dans un périmètre étroit où est étouffée la capacité des citoyens de décider collectivement de leur avenir. Il y a plus de deux millénaires, le philosophe Aristote écrivait : « Le plus puissant de tous les moyens pour assurer la durée de la constitution, c'est un système d'éducation adapté à la forme des gouvernements. » Les États totalitaires du XX^{e} siècle ont bien compris la chose. Il incombe aux sociétés démocratiques de le faire aussi et d'assurer, par l'éducation, la préservation et l'épanouissement des valeurs qui les définissent.

Il me semble que les événements survenus à New York et à Washington, le 11 septembre 2001, confèrent une pertinence accrue à ces derniers propos. D'une part, il faut, par un curriculum accordant plus d'importance à l'univers social (géographie, histoire,

éducation à la citoyenneté), fournir aux jeunes des moyens de comprendre des enjeux sociocritiques très complexes. Sans en faire des sociologues ou des commentateurs professionnels des affaires politiques, il faut tout de même les instruire de ce qui constitue leur patrimoine civique commun et de ce que contribue à expliquer pourquoi d'autres peuvent le contester si violemment. D'autre part, il s'impose de les rendre capables progressivement de confronter des enjeux collectifs de nature économique, sociale et politique dont la complexité rend les solutions simplistes invalides sinon dangereuses. Réconcilier les exigences de la liberté et de la sécurité, dans une société, exige des citoyens et des citoyennes qui sachent réfléchir et se méfier des démagogues; cela se prépare longuement et d'abord par une familiarisation méthodique avec l'univers social par des disciplines comme la géographie et l'histoire conjuguée au développement du jugement critique.

Il y a, au Québec en particulier (mais ailleurs, aussi, dans le monde), une troisième aspiration collective que l'on peut discerner et qui est la volonté de préserver et de développer une société originale par sa langue et son identité dans son contexte. Il est vrai que le processus de mondialisation et la facilité croissante des moyens de communication s'accompagnent d'un processus d'homogénéisation culturelle. Les grandes marques commerciales de biens de consommation et de divertissement cherchent à imposer la suprématie de leurs bannières, de leurs logos et de leurs produits à l'échelle de la planète. Mc Donald's ou Coca-Cola veulent vendre le même produit à Pékin, Paris et New York de même qu'à Cheyenne au Wyoming et à Drummondville ou à Rimouski au Québec. Mais ce processus d'homogénéisation culturelle se heurte de plus en plus à la résistance féroce et déterminée de groupes humains de taille et de statut variables qui, depuis des pays de tradition culturelle ancienne et riche, comme la France ou d'autres nations européennes, jusqu'à des peuples sans État comme les Kurdes ou les Basques, et à ces nations autochtones des Amériques ou de l'Océanie, cherchent résolument à préserver et à développer leur identité culturelle, linguistique et nationale propre. Il semble même que plus le rouleau compresseur de l'homogénéisation culturelle se fait pesant, plus la résistance de ceux qu'il cherche à uniformiser devient forte. Cela interpelle aussi notre société : les législations linguistiques successivement adoptées et mises en application, comme le long débat constitutionnel qui nous divise, expriment une volonté d'affirmer durablement une originalité identitaire. Nous ne pouvons échapper à cette simple question : pouvons-nous nous ingénier à instruire et à éduquer nos enfants en français dans notre partie de l'Amérique du Nord sans vouloir aussi qu'ils puissent bien vivre dans une société où leur langue n'en fera pas des citoyens de deuxième classe? S'il y a un terrain où cet enjeu et cette aspiration collective se retrouvent, c'est bien l'école, c'est-à-dire ce lieu institutionnel où chaque société s'emploie à transmettre à ses jeunes générations l'essentiel des acquis, du patrimoine, de l'identité, des valeurs et des aspirations qui la définissent comme société originale. Sur ce point, il me semble que le nouveau curriculum ouvre des perspectives prometteuses. L'école seule ne peut garantir l'avenir de notre identité; mais elle est irremplaçable à cet égard et, si elle n'immerge pas les nouvelles générations dans l'appropriation et la construction de leur identité commune, les autres mesures seront de peu d'utilité.

La réforme du curriculum du primaire et du secondaire doit donc être comprise et mise en œuvre en la situant dans l'environnement nouveau où seront appelés à vivre nos enfants et nos adolescents. Pour qu'ils puissent préserver et accroître la richesse collective de leur société, consolider et assurer la démocratie et les droits humains dont nous avons joui, confirmer et développer l'originalité de leur nation, nos enfants doivent être préparés à un monde en transformation profonde sous l'effet conjugué de la mondialisation de toutes les sphères de l'activité humaine et du développement incessant de la science et de la technologie. Ce qui est en cause, au delà du choix des méthodes pédagogiques, de la définition fine des programmes et de la valeur respective des manuels proposés, c'est le destin même d'une société et la capacité de notre génération de transmettre à celles qui nous suivront les moyens dont elles auront besoin pour bien vivre dans le monde qui sera le leur.

M. Claude Corbo est professeur à l'Université du Québec à Montréal.

LE PROGRAMME DE FORMATION DU SECONDAIRE : UN OUTIL POUR PRÉPARER LES JEUNES AU XXIe SIÈCLE

par Nicole Gagnon

Le Programme de formation de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire a été diffusé en août 2001. Le programme du premier cycle du secondaire sera rendu public en juin 2002 et sera obligatoire en septembre 2003. Le programme du deuxième cycle sera obligatoire un an plus tard, soit en septembre 2004. La période d'implantation s'étendra donc sur plusieurs années. Cet étalement est incontournable, car le personnel scolaire doit intégrer de nouveaux éléments à l'expertise dont il dispose déjà et non enfiler un prêt-à-porter pédagogique.

D'autre part, la répartition du temps entre les matières est déjà amorcée. Un accent important sera mis sur les apprentissages dans les matières de base. La fonction plus largement éducative de l'école sera assumée par les enseignants qui devront intégrer les différentes intentions éducatives que comportent les domaines généraux de formation aux visées des programmes disciplinaires. Le programme du secondaire, comme celui du primaire, favorisera cette nécessaire complémentarité dans la poursuite de la triple mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier.

Le Programme de formation comportera pour le secondaire, comme il le fait pour le primaire, trois types d'éléments : des compétences transversales, des domaines généraux de formation et des apprentissages disciplinaires regroupés en cinq domaines.

Les cinq domaines d'apprentissage retenus dans la Programme de formation sont les suivants : langues (langues d'enseignement et langues secondes); mathématique, science et technologie; univers social (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté); et développement de la personne (éducation physique, enseignement moral et religieux et enseignement moral). Ces domaines constituent les pôles autour desquels sont rassemblés les savoirs essentiels et les compétences à acquérir dans les disciplines. Ces savoirs sont valorisés mais ne sont pas présentés comme les éléments d'une liste à mémoriser. Ils sont liés au développement de processus qui en favorisent la compréhension, la rétention et l'utilisation : les compétences.

La rédaction du Programme de formation du secondaire n'est pas encore terminée mais on peut, sans risque, affirmer qu'il provoquera des réactions divergentes. Certains diront « On le fait déjà » et d'autres crieront à l'utopie.

À ceux et celles qui diront : « On le fait déjà », il faudra répondre : « Heureusement! » Car si le Programme de formation n'avait aucune racine dans les écoles du Québec, il n'aurait aucune chance de s'y développer. Par contre, il faudra éviter de donner raison à ceux et celles qui voudraient le réduire à une simple reformulation de l'ancien curriculum. Effectivement, ce programme est porteur de changements conceptuels qui peuvent éclairer encore mieux les choix pédagogiques. Il confirme la pertinence de ce qui demeure trop souvent des pratiques marginales, voire déviantes. Dans les lignes qui suivent, je tenterai de dégager en quoi il constitue un outil qui permettra de relever le défi central de l'école : préparer tous les élèves à jouer un rôle actif dans un monde complexe. Il s'agit d'un défi exigeant mais non utopique.

UN OUTIL?

Ne vous méprenez pas, en qualifiant le Programme de formation d'« outil », je ne le réduis pas au statut de ressource facultative. Le Programme de formation de l'école québécoise n'est pas un moyen parmi d'autres : il est le produit d'un choix collectif visant l'éducation de tous les jeunes Québécois et Québécoises et son application sera obligatoire dans toutes les écoles du Québec.

Si je qualifie le Programme de formation de l'école québécoise d'« outil », c'est pour faire ressortir, d'une part, son utilité comme repère pour des interventions efficaces et concertées et, d'autre part, sa dépendance au regard de l'expertise des professionnels de l'éducation qui auront à l'utiliser.

Tout outil, même un simple marteau, est porteur d'un message sur sa fonction. Avec sa masse, son arrache-clous

Photo : Denis Garon

et son manche, le marteau permet de frapper ou d'arracher des clous si on applique adéquatement une certaine pression au niveau de son manche. Cet outil ne sera utile qu'à un utilisateur capable de prendre un tel objet et d'y appliquer un mouvement de levier. Bien qu'un programme de formation soit un outil sophistiqué dont la mise à profit variera selon l'expertise de son utilisateur, il est néanmoins porteur d'un message sur son utilisation et sur les caractéristiques de son utilisateur.

Voici quelques exemples de ce que sous-tend l'utilisation de différents types de programmes. Ainsi, un programme énonçant une liste des connaissances jugées essentielles dans des disciplines scolaires requerra une pédagogie de la mémorisation. Par ailleurs, un programme ciblant l'acquisition de savoir-faire spécifiques amènera la répétition d'exercices jusqu'au développement d'automatismes. Autre exemple, un programme visant « le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant[1] », comme le Programme de formation de l'école québécoise, nécessitera l'engagement actif des élèves dans des situations d'apprentissage diversifiées et multidimensionnelles. Ce type de programme ne fait pas fi de l'acquisition de connaissances et du développement de savoir-faire spécifiques, il les lie au développement de compétences. Il met l'élève, et sa quête de réponses aux questions qu'il se pose, au cœur des interventions éducatives.

Avant de poursuivre l'analyse des fondements et du contenu du Programme de formation de l'école québécoise et de son potentiel pour l'enseignement secondaire, rappelons les défis qu'un tel outil pourrait permettre à l'école de relever. Nous pourrons, ensuite, cerner les modalités d'utilisation maximale de cet outil.

POURQUOI MODIFIER L'OUTIL?

À ce jour, ce qui a été retenu le plus souvent des bilans et de diverses réflexions sur le système d'éducation des dernières décennies, ce sont les insuccès de l'école : le décrochage, la faible diplomation, les difficultés particulières des garçons et une maîtrise insuffisante de la langue d'un grand nombre d'élèves. On pourrait ajouter à ces difficultés les lacunes qui se cachent derrière une apparente réussite d'une partie des élèves. Des travaux récents[2] ont mis en lumière que, même s'ils peuvent obtenir de bons résultats à des épreuves internationales en sciences, tous les jeunes performants ne maîtrisent pas nécessairement les concepts qu'ils peuvent énoncer et sont fréquemment incapables de les appliquer pour résoudre des problèmes concerts. De même, comme l'a relevé une étude internationale, des performances fort respectables en science peuvent-elles cacher un désintérêt pour la science et la technologie[3]. S'ajoute à cela le fait que bien des diplômes sont obtenus sans aucun effort par des élèves à qui l'école est loin d'offrir des défis.

Par contre, on a peu insisté sur les grands progrès de l'école, entre autres l'accès à une scolarité plus poussée pour l'ensemble de la population. Avant le rapport Parent, quelque 30 p. 100 de la population terminait des études secondaires comparativement à plus de 70 p. 100 depuis le début des années 90. Cette étape cruciale dans l'histoire du Québec devrait renforcer notre confiance en notre capacité de faire encore un pas de géant en matière d'éducation.

Dans ce continuum de faiblesses et de succès, un besoin prioritaire est retenu : assurer à tous les élève, qui n'en sont pas empêchés par un handicap majeur, une formation de base correspondant à la fin des études secondaires. Et c'est heureux! Nous aurions tous à perdre de l'exclusion d'une partie de la population qui risquerait d'entraîner pour elle une formation jugée désormais insuffisante.

Pour mesurer l'efficacité de nos efforts collectifs dans ce sens, nous prenons comme indicateur le taux de diplomation. Bien que fort pertinent, cet indicateur présente un inconvénient : lorsqu'il devient un objectif en soi, il nuit à l'analyse de la problématique. Ainsi, on peut en arriver à soutenir qu'il est nécessaire de choisir entre la quantité et la qualité lorsqu'il s'agit de réussite scolaire et que la seule façon de faire réussir ceux et celles qui sont candidats au décrochage est de réduire le niveau des attentes.

De plus, prendre la mesure actuelle des acquis de fin de secondaire comme point de référence fixe serait oublier la lecture que nous pouvons faire, dès maintenant, des défis auxquels nos jeunes seront confrontés au cours de leur vie. Le profil de sortie des sortants de l'école secondaire des années à venir peut-il demeurer identique à celui que nous contrôlons, maintenant, par nos épreuves de sanction? Il faut viser plus haut pour tous, car comme le souligne M. Claude Corbo, dans un article du présent numéro, les défis du XXI[e] siècle demanderont plus que des connaissances, ils nécessiteront des compétences de haut niveau dans bien des domaines.

Il faudra donc apprendre à analyser avec plus de perspicacité les données relatives à la diplomation, en ayant notamment un regard critique sur la pertinence de nos instruments pour mesurer la « réussite ». Il faudra croire au potentiel inexploité de nos jeunes pour nous engager dans l'ambitieux projet de tous les préparer à relever les défis individuels et collectifs qui les attendent.

La révision du curriculum du secondaire s'impose également du fait que celui du primaire a été révisé. Il ne s'agit pas là d'une simple logique bureaucratique. Les élèves qui auront fréquenté une école primaire où on leur aura donné davantage d'occasions de s'engager activement dans des apprentissages significatifs n'accepteront rien de moins au secondaire. Ces élèves sauront ce que ceux d'aujourd'hui devinent déjà : l'école a perdu le monopole de l'information. Ils auront développé l'habitude de chercher et de valider les renseignements dont ils ont besoin pour répondre à différentes problématiques; ils ne se soumettront pas passivement à la transmission de connaissances. Les difficultés énormes qu'ont actuellement les enseignantes et les enseignants du secondaire à l'égard d'élèves peu motivés seront décuplées s'ils n'avancent pas davantage vers une pédagogie active. Une formation visant le développement de compétences personnelles et sociales, voire le développement des compétences transversales, permettra de les rejoindre dans leur désir d'appartenance. Ils apprendront à coopérer et ils coopéreront pour apprendre.

Bien sûr, l'école primaire ne se transformera pas instantanément. Cependant, la satisfaction que retirent déjà les enseignantes et enseignants qui sont engagés dans le sens préconisé par la réforme devrait faire boule de neige. Ils disent ne pas vouloir revenir en arrière et les autres, par devoir ou par goût, les imiteront.

Le curriculum du secondaire est en voie d'élaboration. Certains d'entre vous participent déjà à sa conception et à sa mise à l'essai. Quelque trois cents personnes du milieu scolaire, majoritairement des enseignantes et

des enseignants, sont actuellement à pied d'œuvre dans différents comités d'élaboration. De plus, le personnel de plusieurs écoles secondaires sera invité à appliquer le nouveau curriculum et à proposer des améliorations. Les personnes engagées dans ces travaux apporteront leur vision sur le contenu du programme et sur les raisons de changer.

DE QUELLE SORTE D'OUTIL S'AGIT-IL?

Le programme de formation du secondaire n'existe pas encore, comment pourrait-on le décrire?

Il est impossible effectivement, d'en préciser le contenu spécifique pour l'instant. Cependant, ses grandes orientations sont déjà retenues puisqu'elles s'inscrivent dans le prolongement du programme du primaire.

Pour préparer les élèves à jouer un rôle actif dans un monde complexe, il faut agir en continuité. Les apprentissages du primaire doivent se poursuivre au secondaire, ce qui aura un impact majeur sur la conception du programme du secondaire.

Pour faire face aux défis qui les attendent, les jeunes auront besoin de connaissances, de savoir-faire. Ils devront être outillés pour trouver les renseignements qui leur manquent et pour jongler avec toutes les ressources disponibles, autant internes qu'externes. Les compétences dont ils auront besoin seront liées aux disciplines, mais aussi à des réalités plus larges.

À la fin de leur parcours scolaire, les élèves devraient avoir acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour comprendre le monde dans lequel ils évoluent et pour agir judicieusement dans différentes situations. Pour ce faire, ils devront développer, en plus des compétences disciplinaires, des compétences transversales. Il s'agit de compétences qui sont communes à l'ensemble des disciplines et qui sont applicables dans divers contextes. Comme d'autres, les compétences transversales se développeront pendant toute la scolarité et même la vie durant.

Le Programme de formation constitue un système, un tout intégré dont l'ensemble apporte plus que la somme de ses parties. Les compétences transversales, les domaines généraux de formation, les domaines d'apprentissage disciplinaires sont complémentaires. Ils sont liés à un même objectif éducatif : le développement d'une vision du monde évolutive, culturellement riche, concrètement et existentiellement utilitaire.

La dynamique entre les éléments est une des caractéristiques importantes du Programme de formation. Comme dans d'autres changements de cadre de référence, ou changement de paradigme diront certains, les mêmes éléments sont pris en compte, mais sont vus différemment. Par exemple, lorsqu'on comprend que la terre tourne autour du soleil et non l'inverse, on ne cesse pas de voir la lune, la terre et le soleil aux mêmes endroits, mais la compréhension de la dynamique qui les relie n'est plus la même. Avec le Programme de formation, il n'est pas question d'envoyer aux oubliettes les connaissances et les savoir-faire propres aux différentes disciplines scolaires. C'est la relation entre celles-ci et l'utilisation qu'on peut en faire qui changent. Les considérations suivantes font partie des fondements du nouveau curriculum et risquent d'en influencer l'utilisation.

- Les apprentissages se réalisent par intégration aux savoirs antérieurs. Ils ne suivent pas la logique d'un ordre alphabétique ou chronologique qu'on pourrait donner à une liste de renseignements.
- La séquence de développement d'une compétence ne va pas du simple au complexe. Par exemple, il n'est pas nécessaire de mémoriser toutes les règles du jeu de hockey, d'acquérir une grande agilité sur patins et de manier le bâton comme un expert avant de commencer à jouer. Au contraire, les tout-petits s'engagent, gauchement mais passionnément, dans un jeu qui leur permettra d'acquérir progressivement des connaissances et des habiletés. Leur intérêt pour le jeu les amènera à retenir plus facilement et de façon plus efficace les règles et stratégies afférentes. De plus, ils construiront progressivement leur compétence à jouer, ce qui représente plus qu'un cumul de connaissances et de capacités spécifiques.

Le temps est toujours limité et les apprentissages que doivent faire les élèves sont plus nombreux et plus complexes que jamais. À moins de porter un regard intégrateur sur les différentes visées disciplinaires, transversales et de formation générale, l'école secondaire est condamnée à continuer sa guerre à la répartition du temps. La logique de la chaîne de montage est devenue un véritable cul-de-sac. Le Programme facilitera le décloisonnement requis : liens entre les savoirs et souplesse dans l'organisation du travail, et dans l'utilisation du temps.

UN OUTIL DESTINÉ À DES TECHNOCRATES, DES ARTISTES OU DES ARTISANS?

En s'inspirant d'une métaphore utilisée dans un ouvrage québécois[4] portant sur différents types de gestionnaires, on peut dégager certaines caractéristiques des utilisateurs susceptibles de tirer le meilleur parti du Programme de formation.

Les enseignants et le personnel scolaire font partie d'une grande et noble organisation – le système scolaire. Ils doivent, dans leur milieu de travail, offrir des services d'une qualité équivalente à celle des autres services fournis par l'organisation. Dans un tel contexte, on peut facilement s'enliser dans la bureaucratie. Plusieurs sociétés, dont les États-Unis, ont opté pour des curriculums très détaillés afin d'assurer l'uniformité des services. Cette approche, que nos voisins américains ont qualifiée de *teacher proof*, car elle visait à se protéger de toute défaillance de la part des enseignants, s'est avérée inapplicable, voire nuisible, parce qu'elle inhibait l'initiative, réduisant l'intervention éducative à l'exécution de tâches programmées par d'autres. Pour le Programme de formation des années 2000, le Québec a choisi de s'éloigner de l'approche techniciste de l'éducation. Les enseignantes et les enseignants devraient se sentir libérés d'un cadre qui limitait leur professionnalisme. Ceux et celles qui avaient fini par s'habituer à un matériel qui déterminait de façon assez précise leurs interventions devront retrouver le plaisir de jongler avec de nombreuses variables – les caractéristiques des élèves, les intentions éducatives et les ressources éducatives – pour faire des choix professionnels.

L'enseignement a toujours fait appel à une certaine créativité. Avec le Programme de formation, il en faudra encore plus. La part de l'intuition, de

Photo : Denis Garon

l'innovation sera plus grande. L'artiste en chacun de nous sera davantage sollicité puisqu'il faudra concevoir des mises en situation qui prennent en compte une multitude de variables.

Mais, c'est l'artisan, avec son amour du métier, sa rigueur et sa constance, qui constitue la meilleure allégorie pour décrire l'utilisateur type du Programme de formation. Il fait preuve de créativité tout en prenant en compte les forces et les limites des matériaux qu'il façonne. Il est autonome, mais il peut s'engager dans une œuvre commune, comme les artisans qui ont construit les cathédrales.

MODE D'EMPLOI DE L'OUTIL

Le Programme de formation est, entre les mains du personnel scolaire, un outil utilisable à plusieurs moments de l'intervention éducative, particulièrement la planification des interventions éducatives, l'accompagnement des élèves et la reconnaissance de leurs acquis.

LA PLANIFICATION DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES

Le Programme de formation n'a rien d'un livre de recettes ou d'une planification de menus. Dans le domaine alimentaire, il faudrait le comparer au Guide alimentaire canadien, car on spécifie les ingrédients essentiels d'un régime équilibré. Pour établir leur planification à court et à long terme, les enseignantes et enseignants, ainsi que les autres professionnels concernés, auront à s'y référer. Ils pourront puiser, dans une variété de matériel complémentaire, l'inspiration pour varier les mises en situation. Et surtout, ils devront porter attention aux goûts des élèves pour les intéresser et à leurs besoins pour assurer leur développement. En éducation comme en gastronomie, les menus les plus attrayants, les projets les plus mobilisateurs sont constitués de plats combinés ou de défis faisant appel à une variété de ressources.

L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES

Constituant un cadre de référence synthétique relativement à l'ensemble des attentes éducatives, le Programme de formation aidera les enseignantes et enseignants, le personnel scolaire concerné et les élèves eux-mêmes à y voir plus clair dans leur cheminement. Cet éclairage favorisera, notamment, l'engagement de l'élève dans son « projet éducatif ». Les liens qu'il pourra faire entre les réalités de sa vie quotidienne et les apprentissages scolaires susciteront son intérêt et son désir d'apprendre.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

C'est dans ce domaine que le Programme de formation comporte le plus de changements. Les enseignantes et les enseignants devront être en mesure de témoigner du fait que nos jeunes savent des choses et qu'ils sont capables de les utiliser à bon escient dans des tâches complexes faisant appel à des compétences de haut niveau. Le jugement professionnel du personnel enseignant sera mis à profit et le jugement combiné de plusieurs personnes sera requis au moment de prendre des décisions importantes pour le cheminement scolaire des élèves.

UNE INVITATION À METTRE L'OUTIL À SA MAIN

Pour tirer le meilleur parti du Programme de formation du secondaire, le personnel des écoles devrait dès maintenant amorcer une démarche – individuelle ou collective – pour s'interroger sur ce que devrait contenir le programme idéal. Il importe de distinguer ce qui peut être attendu d'un programme laissant beaucoup d'autonomie professionnelle, de ce qu'offrent d'autres sources d'information et de formation. Les personnes intéressées doivent aussi faire connaître leur point de vue aux représentants de leur commission scolaire qui participent à l'élaboration du programme.

M^me^ Nicole Gagnon est spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation et fait partie du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

1. *Programme de formation de l'école québécoise*, version approuvée, Éducation préscolaire, enseignement primaire, MEQ, août 2001, p. 4.
2. Pinsonnault, Denis. « Enseignement des notions de chaleur et d'effets thermiques, à des élèves de 2^e^ secondaire. » Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Mémoire de maîtrise non publié, 2001.
3. Rapport du Québec, *Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences* – TEIMS-99, Direction de la recherche, MEQ, 2001.
4. PITCHER, Patricia, *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations*, Montréal : Québec/Amériques et Presses HEC, 1994.

L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT AU CŒUR DU CHANGEMENT

Entrevue avec M^me^ Monica Gather Thurler

Propos recueillis par Arthur Marsolais et Julie Adam

M^me^ Monica Gather Thurler conjugue une association étroite aux démarches de renouvellement de l'enseignement (elle a coordonné la phase exploratoire de la rénovation de l'enseignement primaire du canton de Genève et accompagne de nombreux projets d'innovation scolaire) et une familiarité approfondie avec la recherche contemporaine sur le changement en éducation. Son livre récent, *Innover au cœur de l'établissement scolaire* (Paris, EFF, 2000), explique en particulier comment des projets de réforme lancés par les autorités scolaires ne peuvent donner les résultats espérés à moins de s'inscrire dans une dynamique d'établissements scolaires capables de s'approprier le changement et désireux d'innover à partir du sens construit localement au changement des pratiques éducatives. *Vie pédagogique* a interrogé M^me^ Gather Thurler pour ses lecteurs et lectrices.

Vie pédagogique — Vous affirmez avec beaucoup d'insistance que le changement et l'innovation ont peu de chances de s'accomplir, en milieu scolaire, si les premiers acteurs ne s'attaquent pas à construire le sens du changement pour eux et pour leurs élèves. Quel contraste voyez-vous entre « comprendre le sens » — simplement l'accepter, — et « construire le sens »?

Monica Gather Thurler — Je me place dans une perspective socioconstructiviste. On ne peut pas se contenter de concevoir une réforme (même selon toutes les règles de l'art) en excluant les principaux acteurs (les enseignants) et en misant ensuite exclusivement sur les stratégies de mise en œuvre, de communication et de formation. Les nouvelles compétences professionnelles que visent les réformes actuelles ne peuvent se construire qu'en interaction, à travers de nouvelles postures qui impliquent la réflexion sur les pratiques, l'exploration collaborative et l'analyse très systématique de l'incidence des choix arrêtés.

Pour savoir agir efficacement lorsqu'ils doivent faire face à des situations embarrassantes, voire menaçantes, et ne pas se laisser enfermer dans un raisonnement défensif (l'indifférence aux différences que nous venons d'évoquer), les acteurs sociaux doivent accepter de remettre en cause les valeurs, normes et mythes, mais aussi les routines qui fondent leurs stratégies

d'action. Argyris et Schön ont beaucoup insisté sur la nécessité d'instaurer des modalités de développement professionnel qui permettent de dépasser les apprentissages en boucle *simple* (assimilation de règles qui n'aboutit généralement qu'à des améliorations non durables), en faveur d'apprentissages en boucle *double*, fondés sur la prise de conscience des causes de dysfonctionnement et pouvant aboutir à de nouvelles pratiques. Ces deux auteurs, qui s'inscrivent dans la lignée de Bateson et de l'école de Palo Alto, font ressortir le fait que la plupart des actions entreprises dans le contexte des réformes ne produisent que des apprentissages – individuels et collectifs – limités en boucle simple, qui ne parviennent pas à transformer véritablement les pratiques professionnelles. Il faut des dispositifs d'accompagnement très spécifiques pour viser des apprentissages d'un niveau supérieur, grâce auxquels les enseignants pourront acquérir la capacité de remettre en question leurs pratiques et, au besoin, de réellement les modifier.

Senge y ajoute une troisième dimension, « la pratique », qui contribue à l'apprentissage collectif. Selon cet auteur, un groupe d'individus, aussi doués soient-ils, ne produira pas d'emblée une organisation apprenante, pas davantage qu'un groupe de sportifs doués ne produira une équipe performante. C'est dans ce même sens que Philippe Perrenoud insiste pour que les systèmes scolaires privilégient des réformes du « troisième type », en visant une réelle transformation des pratiques pédagogiques et structurelles.

Logique bureaucratique, logique professionnelle et changement

L. P. — Vous montrez la marque et les limites à la fois de la logique bureaucratique et d'une certaine logique professionnelle. Quels sont les faiblesses d'une logique bureaucratique par rapport au changement?

M. G. T. — La première faiblesse réside dans la vision extrêmement rigide de l'organisation du travail (c'est d'ailleurs l'un des aspects que je traite dans mon livre), qui consiste à croire que l'on puisse décréter le changement du haut de la hiérarchie, ensuite, faire en sorte qu'il y ait suffisamment de relais (directeurs d'établissement, formateurs, etc.), puis à croire que les nouvelles idées vont pénétrer, grâce à ces relais, jusqu'à la base. Deuxièmement, il y a la vision tayloriste de l'enseignement selon laquelle chacun s'occupe uniquement de « son » domaine de compétence et de responsabilités, de « sa » classe ou de « sa » discipline, dans le cas du secondaire. Dans une logique bureaucratique et tayloriste on fait très attention à ne pas décloisonner les disciplines, le discours sur l'interdisciplinarité (pourtant inclus dans tous les nouveaux programmes) restant bien souvent sur le papier. Ou encore, on divise le travail entre enseignants, orthopédagogues et autres spécialistes sans penser qu'il serait possible, voire indispensable, de changer les fondements de cette organisation du travail dont l'inefficacité à lutter contre l'échec scolaire a été largement montrée par des études récentes sur la question. En me référant à des auteurs comme Crozier et Friedberg, j'évoque notamment dans mon livre le danger que court l'école d'entrer dans un cercle vicieux : la bureaucratie entraîne une très forte réglementation. Lorsque celle-ci se révèle inefficace, on réglemente encore plus, on expédie des feuillets pour prescrire ce qu'il faut faire dorénavant, au lieu de demander aux personnes concernées d'entreprendre elles-mêmes une autoanalyse de leur fonctionnement et de décider des transformations possibles et nécessaires.

L. P. — Vous mettez aussi le milieu de l'éducation en garde contre certaines limites de la logique professionnelle. Quels sont les dangers d'une logique professionnelle par rapport au changement?

M. G. T. — La logique professionnelle a été en quelque sorte la réaction, observée au cours des années 80, à la logique bureaucratique. On sait que cette dernière correspondait à une vision *top-down* de la réforme, à savoir une réforme décidée par les cadres supérieurs et diffusée vers le bas par un appareil technocratique. Sans relancer ici le débat sur la professionnalisation du métier d'enseignant, on peut avancer que la logique *professionnelle* est, dans l'école, restée longtemps limitée aux interactions des enseignants et des élèves, le cadre, les contenus, les horaires étant fixés à un autre échelon du système. Afin d'assurer l'égalité de traitement des élèves, nombre de systèmes scolaires limitent d'ailleurs même cet espace d'interactions en imposant ou en recommandant vivement des moyens et des méthodes d'enseignement, en réglementant l'évaluation, les devoirs à domicile, le contrôle des absences, la nature des sanctions disciplinaires, l'utilisation des locaux ou du mobilier. Les enseignants inventent moins qu'ils ne l'imaginent leurs gestes professionnels, beaucoup se contentent de variations personnelles sur une trame largement fournie par l'organisation, la culture professionnelle et la discipline. Par ailleurs, l'incidence de ces facteurs varie en fonction de l'ordre d'enseignement : au primaire, la culture du personnel professionnel joue un rôle important, alors qu'au secondaire et au collégial comme à l'université, l'idéologie propre à chaque discipline dicte les règles de fonctionnement, souvent au détriment d'exigences proprement pédagogiques.

En dépit des efforts – variables – des autorités ou des groupes de pression de spécialistes pour réglementer et normaliser les pratiques d'enseignement-apprentissage, les enseignants ont cependant toujours disposé d'une certaine latitude quant à la conception et à la conduite de leur propre travail, en raison de la nature même d'une tâche qui, devant les problèmes quotidiens et les contraintes grandissantes, les oblige à prendre seuls mille décisions (Huberman, 1983).

Ils paraissent ainsi agir selon une logique professionnelle, d'autant plus qu'ils ne rendent compte de leurs pratiques à autrui que de façon épisodique et assez superficielle. Cette impression se renforce du fait que, dans les établissements, il n'y a en général que deux niveaux hiérarchiques, la direction et les enseignants, ce qui accrédite l'idée d'un personnel professionnel sachant ce qu'il a à faire, avec un gestionnaire garantissant ses conditions de travail. Il y a là une illusion d'optique : ce n'est pas le chef d'établissement qui prescrit le travail des enseignants, sinon sur certains aspects marginaux, et il n'en contrôle que certaines composantes. Cela ne signifie pas que les enseignants font ce qu'ils veulent, mais que le siège du contrôle est situé à un autre niveau du système.

En amont, la logique professionnelle représente la voie la moins explicite et formalisée du changement, dans la mesure où elle le fait émerger au fil des interactions, confrontations et expériences quotidiennes que chacun des enseignants vit dans sa classe, dans son équipe pédagogique, dans son école ou dans son association professionnelle. Progressivement, ces diverses dynamiques évoluent et modifient la manière d'agir et de penser des divers acteurs. Cette évolution, appelée « *changement émergent* », s'oppose au changement planifié et imposé d'en haut. Elle représente un lent processus d'adaptation, dans le déroulement duquel les nouvelles pratiques s'instaurent au gré des besoins ou de « l'air du temps ». Les enseignants sont amenés à élargir leur répertoire d'actions pédagogiques avant même de pouvoir, savoir ou vouloir les situer dans un nouveau contexte conceptuel et idéologique. Ils procèdent à de nouvelles formes d'apprentissage professionnel qui combinent le *learning by doing* de Dewey et, en situation de faible risque, vu l'absence de rapports de pouvoir et de compétition menaçants, le *coaching* par des praticiens chevronnés, capables d'assurer l'initiation aux traditions du métier et d'accompagner les diverses activités de réflexion dans et sur l'action pédagogique.

Les nouvelles politiques de l'éducation, comme l'accent mis sur les projets d'établissement et l'autonomie des enseignants, poussent de nos jours à un élargissement de la logique professionnelle allant dans ce sens. Elle est en effet renforcée lorsque les enseignants participent collectivement aux orientations de leur école et ont la liberté d'aménager des dispositifs d'enseignement-apprentissage ou d'évaluation non standards, à condition d'en rendre compte. Elle émerge avec force lorsque les enseignants sont invités à développer et à défendre leurs propres conceptions en matière de priorités et de stratégies d'innovation scolaire.

Reste à savoir dans quelle mesure, à moyen ou à long terme, les enseignants, comme professionnels, seraient à même d'assumer *seuls* et sans contrôle externe les efforts de modernisation des pratiques qui, jusqu'alors, incombaient aux autorités scolaires.

Il s'est ainsi largement avéré que la logique professionnelle ne parvient pas à elle seule à résoudre le problème que continue de poser l'inertie d'une partie des acteurs faisant partie des systèmes scolaires. Au contraire, elle renforce la stabilité et l'immobilisme par les principes mêmes de fonctionnement qu'elle défend : l'autonomie peut renforcer l'isolement et l'individualisme des divers groupes d'acteurs (enseignants, formateurs, cadres confondus) et ne favorise pas automatiquement leur engagement dans la réalisation de projets de recherche-formation; la collégialité, le souci du consensus, l'envie de conserver les acquis et de sauvegarder l'image de la profession font qu'on n'accepte pas qu'elle se prenne et soit prise comme

un objet d'analyse et de théorisation, que ses structures et ses pratiques, ses représentations et ses attitudes puissent être décrites, analysées, évaluées et débattues.

Cette réalité a contribué, dans certains systèmes scolaires qui avaient très largement joué la carte de la logique professionnelle, à produire à son tour des inégalités très fortes entre les établissements d'enseignement, ce qui a, dans de nombreux cas de figure, conduit à une reconcentration et à une réglementation plus fortes.

Types et degrés de coopération

J. P. — Vous analysez la capacité de changer à partir des interactions des enseignants, mais vous discernez des écueils à la coopération pleine et entière, soit sous l'aspect de la « balkanisation », soit sous celui de la grande famille, soit enfin sous celui de la collégialité contrainte. En quoi sont-ils, d'après vous, des obstacles à raincre pour travailler ensemble et vouloir travailler ensemble dans l'école?

M. G. T. — Il y a aussi l'aspect de l'individualisme qu'il ne faut pas oublier, car je dirais qu'environ 60 p. 100 des enseignants, voire plus au secondaire, se situent encore dans cette logique du « chacun pour soi », qui freine les élans de coopération. Dans la plupart des systèmes scolaires, les discours évoluent et il n'est plus tellement « politiquement correct » de résister à la coopération. Dans la pratique, la réalité résiste : soit parce qu'on ne sait pas comment faire, soit parce qu'on se cramponne aux anciennes représentations du métier : seul maître à bord et fier de l'être.

Dans le contexte de l'enseignement primaire genevois, la Rénovation en cours a largement contribué à faire évoluer les représentations collectives dans ce domaine. Après cinq ans d'exploration initiale, une majorité des enseignants ne résistent plus vraiment – ou disons plus très ouvertement – au travail en coopération, soit parce que la résistance semblerait très ringarde, soit parce que les expériences qui ont pu être conduites dans les écoles en innovation ont largement permis de démontrer ses avantages, ou encore parce que les grandes orientations de la réforme (cycles pluriannuels, apprendre ensemble, responsabilité collective pour instaurer les dispositifs d'enseignement-apprentissage les mieux à même de faire réussir tous les élèves) sont parvenues à transformer les représentations collectives.

Par ailleurs, les trois aspects que vous évoquez sont des formes de polarisation qui se superposent et s'entrecroisent à des degrés plus ou moins importants dans la plupart des écoles. Les études montrent par ailleurs qu'il existe un lien entre chacun de ces types de coopération, d'une part, et l'ouverture au changement ainsi que la résistance à l'épuisement professionnel, d'autre part. Ce sont ces aspects-là qui m'intéressent.

Si l'on se penche sur la *balkanisation* – terme utilisé par Hargreaves bien avant la guerre des Balkans et qui désigne un style de coopération sacrifiant aux particularismes la nécessité de parvenir à des accords et à une culture commune –, on voit qu'elle n'empêche absolument pas la présence de « poches innovatrices » au sein de l'établissement scolaire. La balkanisation est très forte au secondaire, en raison notamment du cloisonnement des disciplines. Mais on la remarque aussi au primaire. Par exemple, dans la salle des professeurs, vous verrez les anciens dans un coin, les nouveaux venus dans un autre; vous constaterez également que ceux qui préfèrent collaborer les uns avec les autres iront plus facilement les uns vers les autres pour demander conseil, pour organiser des décloisonnements ou pour conduire des projets pédagogiques avec les élèves; et surtout, la balkanisation s'observe entre ceux qui enseignent aux petits et ceux qui enseignent aux plus grands du primaire, de même qu'entre les « innovateurs » et les « conservateurs ».

Pour ce qui est de la *grande famille*, elle se caractérise par un côté paternaliste et assez conservateur. J'ai souvent insisté sur l'importance qu'il y avait, pour les établissements d'enseignement, d'être un lieu d'accueil chaleureux, tant pour les élèves que pour les enseignants. Mais il est tout aussi important qu'ils n'évoluent pas vers des « bastions » autosatisfaits qui refusent toute remise en question et qui, surtout, sont convaincus qu'ils ont trouvé la vérité.

Enfin, j'ai observé la *collégialité contrainte* surtout dans certaines écoles qui accèdent à la coopération grâce aux autorités scolaires qui sont activement et volontairement engagées dans une politique de projets. Pour une partie d'entre elles, la négociation et la mise en œuvre du projet peuvent, à terme, les amener à construire une véritable culture de coopération professionnelle, alors que pour d'autres, il s'agit d'une collégialité qui ne dure pas au-delà du projet lui-même, si bien que le changement n'est que temporaire.

J. P. — Vous remarquez que la coopération peut être une certaine forme de protection contre la souffrance au travail.

M. G. T. — Oui, dans la mesure où elle permet d'éviter l'isolement, la dispersion des énergies et, surtout, lorsqu'elle permet aux enseignants de mettre en synergie leurs compétences pour parvenir à élaborer des dispositifs toujours plus efficaces. Cet engagement dans une cause commune, la capacité collective de se « préprogrammer des réussites », la mise en place d'une culture de la rétroaction et du dialogue qui permet d'expliciter les souffrances, les sentiments de déconfiture et les déceptions, mais également de dédramatiser et de prendre du recul, sont absolument indispensables pour que les enseignants puissent se ressourcer.

Mais la coopération peut aussi avoir des effets pervers, dans la mesure où l'on se disperse beaucoup, où l'on perd son temps au lieu de gagner du temps.

L'établissement d'enseignement au cœur du changement

J. P. — Au-delà de cette typologie des attitudes des enseignants dont vous traitez, vous mettez l'accent sur l'établissement. Pour que les réformes de système aient quelque effet, elles doivent être médiatisées par un établissement capable de changement. Vous avez étudié la capacité d'un établissement de se mettre en projet. Comment combiner réalisme et utopie?

M. G. T. — L'établissement est en effet l'unité organisationnelle par excellence, car il y a là une unité géographique bien délimitée, qui permet de construire une identité commune et de constituer un « pool » de compétences dans lequel il devient possible de puiser en cas de problème – et il y en a toujours, vu la complexité du métier.

Cela vaut pour les grands et pour les petits établissements. Toutefois, dans le cas des grands établissements – et vous en avez de très grands au Québec –, il est extrêmement important selon moi qu'il y ait un projet commun pour tout l'établissement; ensuite, on peut aussi mettre en place des unités organisationnelles plus petites (nous avons calculé que quinze personnes suffisent pour établir une bonne collaboration, sans qu'il soit nécessaire de constamment remettre sur le métier les projets par manque de consensus).

Mais le projet commun, qui est le résultat de toute une démarche collective, fondée d'abord sur la projection dans l'avenir et ensuite sur un travail consciencieux de compte à rebours, permettant d'identifier les leviers efficaces de l'action, est primordial : c'est pendant cette démarche que les acteurs de l'établissement d'enseignement parviennent à se donner une identité collective. À l'intérieur de l'établissement, il faut concevoir une organisation du travail qui soit vivable et qui varie d'un établissement à l'autre, puisque cela dépend non seulement de la capacité de collaborer mais aussi de toute l'expérience du passé : S'agit-il de la première innovation? Y a-t-il eu des problèmes avec des innovations précédentes? Les erreurs commises ont-elles causé des problèmes dans les relations avec les parents? Quelles particularités contextuelles (population des élèves, mémoire collective, biographie des enseignants) faut-il particulièrement prendre en compte?

J. P. — Selon vous, tout projet d'établissement n'est pas automatiquement un projet éducatif au sens fort. Vous esquissez la perspective du passage d'une cohésion administrative à une certaine cohésion professionnelle. Quel contraste y a-t-il entre l'une et l'autre, et comment favoriser ce passage?

M. G. T. — D'abord, j'aimerais expliciter mes propos à ce sujet. J'ai beaucoup observé les établissements d'enseignement, souvent caractérisés par une collégialité contrainte où seul un petit groupe d'enseignants a concocté le projet qui ne vise que l'amélioration des fonctionnements « formels » : définition des rôles de chacun, répartition des tâches et des corvées, etc. Mais les pratiques restent complètement inchangées. Pourquoi? Parce qu'on n'a pas su élaborer une méthode de travail qui touche réellement les pratiques, et ce, dès le stade de la conception du projet. S'ajoute d'ailleurs à cela que, dans de nombreux cas, une partie seulement des enseignants ou de la direction de l'établissement se sont engagés dans l'élaboration du projet, souvent dans une intention tout à fait louable d'efficacité, parfois parce qu'on ne souhaite en aucun cas toucher aux rapports de force existants. Ainsi,

l'écriture du projet ressemble, dans sa forme la moins intéressante, aux procédures de certification qui déferlent actuellement sur les établissements scolaires. Puisqu'il est « politiquement correct » d'être en projet, on y va, en respectant toutes les règles de l'art, mais en vendant son âme au diable : en fin de compte, personne ne s'y identifie vraiment et, une fois la reconnaissance des autorités compétentes obtenue, il n'inspire que les plus allumés, alors qu'il finit aux oubliettes pour les autres.

Je crois qu'on peut concevoir une entrée différente dans un projet, d'abord en travaillant avec les enseignants, en les invitant à concevoir des scénarios pour l'avenir, plutôt que de rester collés à la réalité immédiate. On peut par exemple leur dire : « Imaginez-vous dans cinq ans, ayant disposé de tous les moyens nécessaires, très contents de vous parce que tout marche bien (fort appui du milieu, grande satisfaction des parents) ; qu'est-ce que vous aurez pu mettre en place, y compris dans les classes avec vos élèves? » Si vous posez cette question, les enseignants se mettent à rêver – car ils ont besoin de rêver – et échafaudent des visions souvent assez avant-gardistes. À partir de ces visions, vous les invitez à entreprendre des analyses de faisabilité permettant de discerner ce qui est réaliste, de voir où se manifesteront les résistances, où se trouvent les facteurs favorables, les obstacles, les compétences, etc. Ensuite, vous leur demandez d'établir, à partir des priorités de développement finalement retenues, un compte à rebours qui permettra d'établir une planification et une division des tâches réalistes. En somme, il s'agit d'inciter tout le personnel dans l'établissement à établir des plans « stratégiques et conceptuels » en vue du développement scolaire qu'il est censé entreprendre, à définir les grands axes et les ramifications de ceux-ci, et à y associer des contenus, des tâches, des rôles et des responsabilités.

V. P. — C'est dans cette vision que se trouve le projet au sens fort, c'est cela, s'approprier la construction du sens...

M. G. T. — Oui, à mon avis, projet et construction du sens sont étroitement liés. Si vous et moi n'avions pas de projet cette année, par exemple, nous nous laisserions mourir ou alors nous resterions complètement figés, de peur que cela change!

Culture d'un établissement : l'explicite et l'implicite

V. P. — Dans l'analyse de la culture d'un établissement, à la différence de beaucoup d'idées répandues, vous insistez sur une partie cachée, sur une troisième strate qui échappe largement à la conscience claire des acteurs. De quelle façon faut-il en tenir compte pour ne pas dérailler en parlant d'une culture du changement?

M. G. T. — Je crois qu'il faut en tenir compte de deux manières. D'abord, revenons au schéma des strates élaboré par le psychanalyste Jung, qui a beaucoup travaillé sur les atavismes et sur l'inconscient. Selon un proverbe allemand, la vie est comme un oignon : avant d'arriver au fond des choses, à l'essentiel, il faut enlever bien des couches successives et verser bien des larmes. C'est ce que je dis souvent à mes étudiants lorsqu'ils ne comprennent pas bien ce schéma des strates. Il faut voir qu'il existe tout un ensemble de réalités que l'on peut percevoir assez facilement : les plans d'études, les routines quotidiennes, etc. ; mais il y a aussi un ensemble de choses enfouies dans l'inconscient individuel et collectif, qui font partie du non-dit et de l'implicite. Pour pouvoir avancer, l'on ne pourra pas attaquer de front tous ces non-dits. Il y a en effet certaines choses dans l'inconscient collectif, dans l'histoire d'un établissement (certains parlent du « script »), qu'il vaut peut-être mieux ne pas toucher dans l'immédiat. En revanche, il y a d'autres contenus plus facilement analysables : ce sont les compétences professionnelles des uns et des autres.

Dans le monde scolaire, on agit comme si tout le monde avait les mêmes compétences. Or, c'est non seulement injuste, mais c'est en outre incorrect, car cela ne permet pas de valoriser le personnel scolaire dans ce qu'il fait particulièrement bien. De plus, cela ne rend pas service aux élèves. Par exemple, au primaire, certains enseignants sont de très bons conteurs, d'autres non, et il en va de même pour la musique, les mathématiques, etc. Pourquoi ne pas faire profiter les élèves des compétences particulières de ces enseignants? Lorsqu'on veut se lancer dans un projet, changer la culture d'un établissement, il faut commencer par toucher, mais avec beaucoup de doigté, à ces compétences-là, ou encore y venir en cours de route. La seconde manière de tenir compte de cette strate cachée, c'est de se rappeler que chaque établissement a son histoire propre.

Certains ont déjà connu des changements positifs et sont prêts à s'engager de nouveau : ce sont les dix ou vingt mêmes établissements avec lesquels il est si facile de construire une réforme. Viennent ensuite les deux cents, les cinq cents autres qui ont chacun leur histoire, leur contexte bien à eux, leurs réussites ou leurs échecs, leurs difficultés à renouveler le personnel enseignant (ce sont toujours les plus résistants au changement qui restent…), leur difficulté à penser au changement alors qu'ils arrivent tout juste à maintenir la tête hors de l'eau, ainsi que toutes les appréhensions qui en résultent en ce qui concerne la possibilité de changer. Il faut trouver, pour chacun des établissements, une entrée particulière pour construire du sens. Il y en aura toujours une, grâce à la direction, ou grâce à un petit noyau d'enseignants qui souhaitent résoudre un problème donné. Pour que le changement se fasse réellement, il faut cependant s'attacher à cette strate la plus cachée de l'établissement qui, en même temps, échappe le plus aux prises. Il faut alors déterminer, avec les acteurs concernés, les façons de faire capables de dépasser l'implicite, les non-dits, la loi du silence…

V. P. — Vous expliquez que la recherche en éducation, dans les milieux anglophones, est moins réticente à aborder la dimension anthropologique de la culture que la recherche francophone. Jouons-nous une référence, relativement au culturalisme?

M. G. T. — Peut-être, mais peut-être aussi est-ce simplement parce que des chercheurs non francophones ont creusé davantage cette dimension. Les auteurs anglophones, entre autres, Rossmann, Hopkins, Hargreaves et Fullan ont beaucoup écrit et largement contribué à diffuser les connaissances sur la dimension anthropologique de la culture scolaire. Je ne dirais pas que nous sommes plus réticents, mais plutôt qu'*eux* sont plus actifs que nous, francophones, à sensibiliser les gens à ce sujet. Ils ont peut-être aussi une position plus pragmatique et moins culpabilisante que nous : ils posent les faits, puis ils disent « Voilà le problème, maintenant attaquons-le. »

N'oublions pas, non plus, que les anglophones ont beaucoup travaillé sur les aspects du développement organisationnel, alors que nous, francophones, sommes, depuis toujours, plutôt centrés sur les aspects pédagogiques et didactiques. Il est temps de mettre en synergie les aspects organisationnel et pédagogique pour réellement parvenir à assurer une réussite optimale aux élèves!

V. P. — Supposons que, dans une école, la croyance suivante soit très fermement ancrée, presque intouchable parce que constitutive d'une couche souterraine de la culture enseignante : « On ne peut pas faire réussir plus d'élèves sans abaisser les exigences. » À quelle sorte de travail sur la culture de cette école faudrait-il songer?

M. G. T. — Disons d'emblée qu'il faut effectivement entreprendre un travail important sur cette couche souterraine, qui comprend les représentations sociales autour de l'éducabilité et de la pensée élitaire. Relativement aux études postsecondaires, voire aux lycées « classiques », on est depuis longtemps convaincu que seule une couche d'élèves peut réussir. Ce qui est très interpellant, c'est que, même en sélectionnant très rigoureusement les élèves, jusqu'à n'avoir plus à instruire que la « crème » de ceux-ci, chaque fois l'institution scolaire réussit à recréer la courbe normale des résultats : au lieu de faire réussir cette population privilégiée, elle va de nouveau faire en sorte qu'il y aura de très bons élèves, des moyens et des mauvais… Quel gâchis, ne trouvez-vous pas? Le postulat du devoir de la sélection à tout prix est en soi producteur de nombreux échecs, parce qu'il fait constamment investir de considérables efforts pour reproduire l'élite, au lieu d'investir ces efforts dans la réussite de tous qui, elle, passe par la voie d'une pédagogie suffisamment différenciée pour prendre en compte les besoins de tous les élèves. Tout cela n'est cependant pas à confondre avec une attitude défaitiste ou complaisante, au contraire. Or, on ne peut plus se permettre, dans nos sociétés actuelles, de perdre en route une bonne partie des élèves. On doit aujourd'hui mieux les former, ne serait-ce que pour éviter de créer de la violence dans la société.

Pour revenir à votre question, il y a deux éléments sur lesquels nous avons beaucoup réfléchi à Genève. Il y a effectivement un certain risque, en redéfinissant les programmes d'études en fonction des compétences, que l'on se trouve en fait à réduire les exigences,

au grand dam de tous ceux qui nous accuseront de brader les savoirs. Tous les systèmes scolaires sont actuellement en train de redéfinir leurs exigences de réussite en fonction de l'évolution de la société, ce qui ne signifie pas pour autant que ces exigences doivent être moins élevées. Il s'agit tout simplement de les réaménager en fonction de nouvelles priorités. Il est vrai que pour permettre à tous les élèves d'atteindre un minimum obligatoire, sans doute faudra-t-il investir plus d'énergie pour ceux qui ont de la difficulté que pour tous les autres, car on ne peut pas être au four et au moulin à la fois. De toute manière, les enfants les plus favorisés vont réussir. L'école devrait donc cesser de penser qu'elle n'est faite que pour eux et se donner les moyens d'assurer les apprentissages nécessaires pour survivre dans notre société tertiaire à tous ceux qui y arrivent sans être en possession du capital de base nécessaire, ceux que Bentolila appelle les « autistes sociaux ». Il faut absolument trouver les moyens pour que ceux-ci parviennent à développer les fameuses « cartes cognitives » que j'évoquais au début de cet entretien, afin qu'ils parviennent à comprendre ce qu'on attend d'eux, afin qu'ils puissent trouver le sens des savoirs scolaires qu'ils sont censés construire à l'école. Ces jeunes ne seront peut-être pas les plus savants de leur classe, mais à tout le moins ils auront acquis une culture et des compétences de base pour se débrouiller dans la société.

On ne peut pas balayer du revers de la main cette croyance évoquée dans votre question, qui fait bel et bien partie de la culture enseignante, comme si elle n'existait pas. Il faut travailler avec les enseignantes et les enseignants sur ces représentations afin qu'ils construisent, à leur tour, le sens des changements que l'école est en train d'entreprendre et qu'ils sont censés mettre en œuvre à travers le renouvellement de leurs pratiques.

Or, n'oublions pas qu'il y a beaucoup d'angoisse chez les enseignants. Jamais n'a-t-on parlé autant du surmenage professionnel, jamais n'a-t-on vu se répandre autant les discours sur le caractère pénible de leur métier. Ils ne savent pas comment faire pour répondre aux besoins de ces élèves « scolairement non socialisés ». De plus, l'organisation du travail dans la plupart de nos écoles n'est pas assez souple pour qu'ils puissent vraiment exploiter toutes les ressources existantes : regroupements variables des élèves, exploitation des technologies nouvelles, compétences particulières de tels ou tels enseignants, approches pédagogiques nouvelles, etc.

V. F. — Vous êtes très favorable au leadership partagé et manifestez une grande réticence devant un leadership accaparé par la direction d'école.

M. G. T. — Oui et non. J'affirme tout de même qu'on ne peut pas complètement éviter que certains rôles ne soient attribués à la direction d'établissement, mais j'insiste pour que la responsabilité de faire changer les pratiques soit assumée de façon coopérative. J'ai donné récemment une conférence en Suisse alémanique à des directeurs et directrices d'établissement qui venaient de terminer une formation très chargée de trois ans, et j'ai fait exprès de leur dire que j'estimais que le cumul de la responsabilité de faire changer leur établissement sur leur seule personne n'était pas, à mon avis, une bonne chose, en insistant pour que les divers rôles (coordination, gestion, communication, etc.) soient assumés de manière rotative. Mon propos a évidemment fait des mécontents, mais plusieurs d'entre eux sont venus me voir à la fin de la conférence pour me dire que j'avais raison. Il s'étaient en effet rendu compte, très peu de temps après leur entrée en fonction, que le mécanisme de la délégation des compétences du changement de la part des enseignants au directeur d'école – qui, à leur avis, est payé pour cela – jouait déjà et entraînait tout un ensemble d'effets pervers. Pourquoi ne pas envisager une rotation par laquelle tous les quatre ans, par exemple, une personne différente assumerait cette fonction? Le personnel enseignant pourrait ainsi s'initier à tour de rôle aux difficultés de la gestion, tout en s'accordant une pause d'enseignement. Dans un grand établissement, cela n'est cependant pas facile. Nous avions donc mis au point à Genève un modèle de rotation fonctionnant à partir des équipes-cycles : chacune désignerait un coordonnateur, qui se retrouverait dans un groupe chargé d'élire, en collégialité, un directeur ou une directrice d'établissement; il y aurait alors une rotation non pas au niveau de la direction de l'établissement, mais au sein de l'équipe de coordonnateurs.

Outre ce leadership coopératif, j'insiste aussi, dans mon livre, sur le leadership culturel, le leadership transformationnel ainsi que sur le leadership organisationnel. J'essaie surtout de montrer qu'il ne faut pas se contenter d'un leadership gestionnaire, un type de direction auquel beaucoup de directrices ou directeurs d'établissement se limitent encore, mais élargir la fonction aux autres formes de leadership et, surtout, à la responsabilité d'instaurer un véritable leadership coopératif, suscitant l'engagement de tous les acteurs dans un processus de développement dans la durée, visant à repenser les pratiques continûment.

V. F. — L'ai-ce un héritage de la logique bureaucratique, d'un modèle d'autorité verticale qui impose beaucoup de contraintes hiérarchiques?

M. G. T. — En droite ligne! Je dois préciser que le leadership n'est pas mauvais en soi. Les organisations ont besoin de « locomotives », de personnes qui sachent entraîner les autres. Mais il faut être très attentif à ce que l'on appelle en anglais l'*empowerment*, c'est-à-dire veiller à ce que chacun puisse apporter à l'équipe ses qualités et compétences particulières dans une forme de leadership partagé et, surtout, préserver le sentiment d'avoir un véritable *pouvoir* d'agir sur les réalités professionnelles. Hargreaves ajoute à ce sujet un autre point qui me semble intéressant, celui de *l'intelligence émotionnelle* : il insiste sur les problématiques psychoaffectives présentes dans les établissements scolaires. J'ai vu ce genre de problèmes dans les écoles qui vivent des changements depuis quelques années. Les nombreuses réunions, les nouvelles pressions se répercutent souvent sur le climat de l'établissement, ajoutent un stress, des conflits, des frustrations qui ne laissent personne indifférent. Les enseignants qui étaient habitués à terminer leur journée vers 16 ou 17 heures voient leurs projets de vie, leurs habitudes familiales bouleversés par ces changements. Le leader de l'établissement doit donc tenir compte de ces réalités en trouvant le juste équilibre entre pression et détermination des modalités du changement qui conviennent aux gens, modalités qui, d'ailleurs, varieront d'une école à l'autre.

V. F. — Vous appliquez à l'école la phrase suivante : « Il faut donner du temps au temps ». Qu'entendez-vous exactement par cette expression?

M. G. T. — Actuellement, nous vivons des changements du troisième type, pour reprendre une expression de Philippe Perrenoud, c'est-à-dire qu'on ne vise pas uniquement à modifier les programmes d'études ou les structures, mais aussi à transformer les pratiques des enseignants. Ce n'est même plus assez de dire qu'il faut *construire* le sens du changement, il faudrait, à terme, que celui-ci se reflète dans l'action collective qu'entreprend l'établissement d'enseignement pour transformer les pratiques quotidiennes, de façon à assurer une meilleure chance aux élèves.

En insistant sur la nécessité de donner du temps au temps, je commente en fait ce que j'observe dans les projets de réforme actuels : pour les politiciens, ce n'est jamais fait assez vite! À l'époque, mon directeur de thèse, le regretté Michael Huberman, disait qu'il fallait quinze ans pour réaliser une réforme; ensuite, on a visé une durée de dix ans et je crois qu'il est vraiment difficile d'abaisser ce chiffre encore.

Il ne s'agit pas d'être attentiste, mais dans les établissements que j'ai pu accompagner dans leur démarche de changement, nous avons observé une constante que Fullan et d'autres nomment le creux de la mise en œuvre : après une étape d'enthousiasme, qui fait suite à la négociation du projet et à la première étape de sa mise en œuvre, il n'est pas rare qu'il y ait un certain découragement : malgré le fait que tout le monde s'est investi comme jamais, on a l'impression d'être dans le flou, de ne pas réussir, de tourner en rond. C'est là qu'il faut s'arrêter un moment, laisser venir les choses l'une après l'autre, au besoin négocier de nouveaux virages, faire le point sur les objectifs atteints et ceux qu'il reste à poursuivre avec encore plus de persévérance. Mais c'est aussi là qu'il faut apprendre à reconnaître et à célébrer les petits progrès accomplis, à ne pas lâcher prise, à s'entraider et à ne pas sombrer dans le découragement.

À l'échelle du système scolaire, construire un changement d'envergure exige beaucoup de temps. Il faut également beaucoup de temps avant que les acteurs aient élaboré tous les moyens nécessaires, qu'ils aient été sensibilisés et comprennent le sens du changement, qu'ils aient pris conscience à la fois de leur incompétence et de leurs compétences, qu'ils se soient éveillés d'une certaine « bonne conscience » sans pour autant tomber dans un sentiment d'impuissance… Donner du temps au temps, cela veut dire aussi se placer dans une logique exploratoire où l'on accepte de progresser dans une zone d'inconnu. En effet, on découvre des dysfonctionnements au fur et à mesure que l'on avance, tous

les éléments du système étant interdépendants, et il est impossible de résoudre tous les problèmes dès le départ. Ceux qui prévoient qu'un changement doit s'étendre sur deux ou trois ans seulement, parce que c'est la durée de vie du ministre en poste, selon moi, abusent grandement du système et n'obtiennent bien souvent que des changements superficiels.

On trouvera, dans les publications suivantes de M^me^ Gather Thurler, des analyses permettant d'approfondir l'un ou l'autre des points abordés au cours de cette entrevue :

- « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme », *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1994, p. 19-39.
- « Vers une autonomie accrue des établissements scolaires : les nouveaux défis du changement », dans Pelletier, G. et R. Charron (sous la dir. de). *Diriger en période de transformation*, Montréal, éditions AFIDES, 1998, p. 103-120.
- « L'innovation négociée : une porte étroite », *Revue française de pédagogie*, n° 130, janv. - mars 2000, p. 29-42.
- « Coopérer dans les équipes de cycles », *Vie pédagogique*, n° 114, février-mars 2000, p. 27-30.

AUTEURS MENTIONNÉS PAR MONICA GATHER THURLER AU COURS DE L'ENTRETIEN :

ARGYRIS, C. et D. SCHÖN, *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective*, Reading, MA : Addison-Wesley, 1978.

BENTOLILA, A. (dir.), Savoirs et savoir-faire, Paris, Nathan, 1995.

CROZIER, M. et E. FRIEDBERG. *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil, 1977.

FULLAN, M. G. *Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform*, London : Falmer Press, 1993.

HARGREAVES, D. H. « School Culture, School Effectiveness and School Improvement », *School Effectiveness and School Improvement*, 1995, vol. 6 n° 1, p. 23-46.

HOPKINS, D. Towards a Theory for School Improvement. *in* J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon et D. Jesson (dir.) Merging Traditions : *The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, London : Cassell, 1996.

ROSSMANN, G. B., H.D. CORBETT et W.A. FIRESTONE. *Change and Effectiveness in Schools : A Cultural Perspective*. Albany : State University of New York Press, 1988.

SENGE, P. M. *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris, First, 1991.

SENGE, P. M. et autres. *La danse du changement*. Paris, Éditions First, 2000.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique* et M^me^ Julie Adam est rédactrice et traductrice.

À L'ÉCOLE CAP-JEUNESSE...

PLEIN CAP SUR LA RÉFORME

par Guy Lusignan

Photo : Denis Garon

De gauche à droite : 1re rangée : Francine St-Hilaire, Jean-Sébastien Richer, Angelo Marineau, Huguette Martin, Claire Desrosiers, Louise Vinas. 2e rangée : Pierre Giroux, Carlo Ficorilli, Rémi Clavette, Jocelyn St-Jean, Martin Bélanger et Claude Fournel tous de l'équipe de gestion et des représentants du personnel enseignant, technique et professionnel (gestion participative, partage et pouvoir).
Sont absents sur la photo : Michelle D. Tessier, Gaétan Brière, François Huard, Éric Morissette, Nicole Labelle et Monique Paradis.

« Cap-Jeunesse[1], c'est une école en recherche, en développement, une école en mouvement! », affirme avec énergie Claire Desrosiers, directrice de cet établissement situé à Saint-Antoine-des-Laurentides. Avec un effectif diversifié, M^me^ Desrosiers considère son école comme un véritable laboratoire. En effet, au cours de l'année 2000-2001, l'école Cap-Jeunesse s'est engagée avec vigueur dans le virage du succès. Des initiatives diversifiées tant sur le plan organisationnel que sur le plan pédagogique ont amené bon nombre d'enseignants ainsi que la direction à prendre part à la réalisation de projets axés sur la réussite scolaire. C'est ainsi que, du point de vue organisationnel, un plan d'action pour se préparer à la mise en œuvre de la réforme a été élaboré. Parmi les éléments de ce plan, mentionnons entre autres la modification du projet éducatif qui met l'accent sur l'*éducation à la citoyenneté*, la formation d'un comité multi-agents qui participera au processus de décision sur les grands dossiers de l'école, la mise sur pied d'un comité de coordination de la formation continue, l'élaboration d'un plan quinquennal de formation qui prévoit un perfectionnement offert par des conseillers pédagogiques et par des pairs, l'attribution de ressources humaines, matérielles et financières pour soutenir l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques, ainsi que la réorganisation de la maquette-horaire.

Si tous les éléments de ce plan ont sollicité la participation des enseignants, c'est sans doute la réorganisation de l'horaire des cours qui les a le plus interpellés au cours de l'année scolaire 2000-2001. Des discussions de fond ont eu lieu sur la façon de regrouper les classes et sur la composition des groupes d'élèves. La décision qui en découle s'applique dès septembre 2001 : les groupes seront désormais hétérogènes et réunis en familles de quatre classes. Ce type de regroupement réunira en général de huit à dix enseignants. Cette organisation facilitera la réalisation de projets multidisciplinaires, favorisera la communication entre les enseignants et assurera un meilleur encadrement des élèves. En d'autres mots, dira la directrice, le regroupement par familles, « c'est pour favoriser la mise en œuvre de la réforme ».

Du point de vue pédagogique, les enseignants ont, avec l'appui de la direction, réalisé des projets multidisciplinaires, tant dans la classe que lors des activités parascolaires. Ces réalisations suscitent d'ores et déjà leur enthousiasme et les encouragent à poursuivre dans cette voie.

EXPÉRIMENTATIONS ET PROJETS ASSOCIÉS AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES

Pour Michel Ledoux, enseignant de géographie en deuxième secondaire, l'important est de faire prendre conscience aux élèves « qu'apprendre, ce n'est pas de la magie, qu'il y a des stratégies pour cela ». Convaincu de l'importance d'amener l'élève à apprendre à apprendre, cet enseignant prépare des ateliers particuliers sur différentes stratégies cognitives et métacognitives, afin de favoriser le développement de compétences autant dans sa matière que dans le cadre de projets multidisciplinaires réalisés par ses élèves. L'une de ses élèves dira d'ailleurs que tous les ateliers l'aident « à varier sa façon d'apprendre ».

Brigitte Crevier, qui enseigne à des élèves du présecondaire, expérimente le portfolio. Elle a obtenu une dérogation de sa commission scolaire pour l'utiliser comme moyen d'évaluation. Dans ce portfolio, l'élève insère des travaux représentatifs de sa progression. Pour motiver le choix de son travail et évaluer celui-ci, l'élève l'accompagne d'une fiche. De plus, l'enseignante rencontre chaque élève pour discuter de son apprentissage. Même si elle reconnaît que l'utilisation du portfolio est parfois difficile à gérer,

De gauche à droite - 1re rangée : Sandra Frenette-Guénette, William Léveillé, Amélie Marceux, Philippe Lauzon. 2e rangée : Annie Labelle, Thomas Bouvrette, Valérie Laroxe et Alexandra Roy, tous élèves de l'école Cap-Jeunesse.

Photo : Denis Gagnon

M^me^ Crevier en favorise l'emploi, car « les élèves se rendent compte de leur amélioration, de leur progrès, et ça les motive davantage ». Chantal Gauthier, enseignante à la formation pédagogique adaptée, intègre dans sa pratique des ateliers qui font appel aux intelligences multiples[2]. Pour cette enseignante, ses ateliers, qui prennent en compte différents types d'intelligences, intéressent un maximum d'élèves. Selon elle, les élèves se sentent davantage concernés, font preuve d'une plus grande motivation et leur réussite aux examens est de beaucoup supérieure. Francine St-Hilaire, orthopédagogue, s'intéresse davantage aux élèves en situation d'échec. Elle a constaté que l'un des problèmes de ces élèves était l'estime de soi. M^me^ St-Hilaire rencontre les élèves par groupe de six et anime alors une séance de réflexion sur les stratégies d'apprentissage et sur la façon de les maîtriser. Ces rencontres permettent aux élèves de cibler des aspects précis de leurs difficultés, de « mettre des mots sur des choses qu'ils font ». Cette approche amène les élèves à améliorer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

À ces expérimentations, qui amènent les enseignants et les élèves à adopter des approches pédagogiques favorisant le développement de compétences d'ordre intellectuel, s'ajoutent de nombreux projets multidisciplinaires qui sollicitent d'autres compétences transversales. Ainsi, dès 1999-2000, un projet mis en œuvre par Françoys Gingras, enseignant d'informatique, est devenu un projet multidisciplinaire auquel un groupe d'enseignants ont adhéré. Ce projet, orienté vers la communauté, avait pour objectif, à court terme, de concevoir des dépliants publicitaires destinés à des entreprises de la région et, à long terme, d'établir une synergie durable entre l'école et le milieu industriel régional. La création des dépliants constituait une situation authentique d'apprentissage, dans la mesure où les élèves développaient de façon signifiante des compétences dans différentes matières. C'est ainsi qu'en informatique, au fur et à mesure que les besoins se présentaient, les élèves ont développé des compétences leur permettant d'utiliser les logiciels nécessaires à l'édition des textes, les outils de navigation pour la recherche d'informations dans le réseau Internet ou la création d'un site, ainsi que les périphériques nécessaires à la numérisation de documents et à l'impression des dépliants. En français, l'enseignant a principalement eu la responsabilité de favoriser le développement de compétences relatives aux types de textes explicatifs et descriptifs ainsi que de superviser la rédaction et la révision d'une lettre et d'un questionnaire adressés aux entreprises et des textes des dépliants. En éducation au choix de carrière, l'enseignant devait aider les élèves à découvrir les différentes entreprises régionales et les types d'emplois qu'on y trouve. La responsabilité de l'enseignant de géographie était de voir à ce que les élèves recueillent des informations sur la région administrative et conçoivent une carte et un tableau représentant le milieu. Un rôle important était confié à l'organisme. En effet, le directeur de l'entreprise ou son représentant devait accueillir l'élève, lui faire visiter l'établissement et décrire les types d'emplois de son milieu. Il va sans dire qu'un projet d'une telle envergure a suscité de nombreuses discussions sur les plans pédagogique et organisationnel et a fourni aux enseignants l'occasion de travailler en concertation. Non seulement le projet a-t-il soulevé l'enthousiasme et la curiosité des élèves, mais il a également permis « d'atteindre un plus grand nombre d'objectifs que ceux qui avaient été prévus pour la période », mentionne Françoys Gingras.

Au cours de l'année 2000-2001, en deuxième secondaire, Annie Huberdeau, enseignante de sciences physiques, et Michelle Ouimet-Tessier, enseignante de français, ont conçu un projet multidisciplinaire sur le thème de la chaleur impliquant 367 élèves. Dans ce projet, les élèves devaient déterminer et résoudre une situation problème, par exemple, *Pourquoi l'air chaud est-il utilisé dans les montgolfières*?, puis préparer un stand d'information thématique pour présenter le projet aux autres élèves de l'école sur la place publique. C'est de façon explicite que, pour ces enseignantes, cette situation d'apprentissage favorise le développement de plusieurs compétences transversales. En effet, outre les compétences méthodologiques liées à la réalisation d'un projet, d'autres types de compétences entrent en jeu, particulièrement des compétences intellectuelles nécessaires au traitement de l'information et à la résolution de problèmes, des compétences de l'ordre de la communication, surtout en ce qui a trait à la façon de communiquer clairement et de façon précise les résultats de leur recherche, ainsi que des compétences langagières en lecture, en écriture de textes descriptifs et en communication orale. De plus, cette situation a permis d'évaluer de façon authentique les habiletés des élèves en communication orale, puisque l'évaluation était effectuée *in situ* par une enseignante de français et une enseignante de sciences physiques lorsque les élèves présentaient les résultats de leur recherche à leurs pairs. Même si cette approche par projets demande du temps et suppose un bon sens de l'organisation, les enseignantes poursuivront dans cette direction, puisque « voir les jeunes en action, voir leur enthousiasme, c'est stimulant », et que ça permet d'aller chercher ceux qui sont un peu moins motivés.

Un autre projet multidisciplinaire, sous la responsabilité de Michel Ledoux, enseignant de géographie, et de Nathalie Paquet, enseignante d'espagnol, dont le thème est *À la découverte d'un pays dont les gens parlent… espagnol* a été réalisé au cours de l'année 2000-2001. En groupes de deux, les élèves devaient recueillir des renseignements sur un pays d'Amérique latine dont les habitants parlent majoritairement espagnol et présenter les résultats de leurs recherches, en espagnol, au cours d'une fête pendant laquelle il y avait dégustation de mets mexicains. Pour Michel Ledoux, le projet a permis de placer l'élève au cœur de l'apprentissage, de transformer la classe en « laboratoire de recherche où les participants, élèves et enseignants, cheminent vers l'acquisition de plus de connaissances ». Pour lui, le rôle de l'enseignant consiste à mettre davantage l'accent sur le développement des stratégies d'apprentissage. En plus des compétences intellectuelles et méthodologiques associées à la réalisation d'un projet et à la recherche, à l'organisation et au traitement de l'information, ce projet a amené les élèves à développer des compétences liées à l'utilisation des technologies de l'information, plusieurs renseignements devant être trouvés dans des sites Internet, ainsi que des compétences de l'ordre de la communication. Une élève ayant participé au projet conclura en disant que ce qu'elle a aimé le plus c'est « faire la recherche, car je retiens plus comme ça! ».

Un projet avec des élèves en insertion sociale amène deux enseignants, Louise Viens et Pascal Rochon, à travailler en coenseignement pour ouvrir une boutique consacrée à la vente de vêtements usagés et d'objets artisanaux fabriqués par les élèves, comme des sacs magiques, des chandelles, du chocolat ou autres. *L'Artifripe* – tel est le nom du projet – donne ainsi l'occasion aux élèves d'accroître leur estime de soi et leur créativité. De plus, les différentes activités liées à ce projet favorisent de façon explicite le développement, à des degrés divers et selon le rythme de chacun, de compétences d'ordre intellectuel, personnel et social, méthodologique, ainsi que de l'ordre de la communication. Le projet constitue pour les élèves une situation

authentique d'apprentissage, dans la mesure où ceux-ci doivent communiquer avec leurs pairs, gérer les inventaires, prendre des décisions relatives à l'administration de la boutique, s'occuper des finances, etc. Ce projet collectif a permis de transformer le groupe-élèves en conseil de classe, dans lequel chacun est partie prenante, et a favorisé une ouverture sur la communauté environnante, puisque des entreprises régionales ont fourni certains matériaux de base. De plus, des organismes comme le Club optimiste et la Caisse populaire ont été sollicités pour financer l'achat d'équipement.

Plusieurs projets d'apprentissage réalisés en classe ont des retombées « publiques », puisqu'ils sont présentés aux autres élèves de l'école au cours de différents événements. Par exemple, le jour où nous sommes allés à l'école, dans la grande salle, plusieurs groupes d'élèves jouaient à des jeux de société traitant de la sexualité chez les adolescents, tandis que sur la scène des élèves costumés de différentes façons s'adressaient à d'autres élèves. Dans le premier cas, il s'agit d'un projet lié au cours de morale. Barbara Ann Oram, enseignante responsable de ce projet, a modifié son approche pédagogique de manière à susciter davantage l'intérêt de ses élèves, en créant une situation d'apprentissage signifiante. Elle leur a proposé de s'inspirer de jeux de société connus pour concevoir un jeu sur l'une des problématiques liées à la sexualité chez les adolescents. Les élèves ont dû se renseigner dans divers documents et consulter des sites Internet pour concevoir des questions sur des sujets comme les maladies transmises sexuellement, le sida, les moyens contraceptifs, etc. Au moment de la présentation publique de leur jeu, les réponses que les élèves fournissaient aux joueurs révélaient qu'ils maîtrisaient bien leur sujet. Barbara Ann Oram indique que ce projet a révélé la capacité des élèves d'être autonomes et responsables. Dans l'autre cas, il s'agit d'une présentation de projets réalisés dans le cadre d'une exposition multiculturelle préparée par des élèves de l'école internationale ou du cours d'histoire. Par exemple, des jeunes filles habillées en costume d'époque personnifiaient des femmes qui expliquaient avec vigueur quand et comment elles avaient obtenu le droit de vote au Canada et au Québec. D'autres s'adressaient aux spectateurs pour expliquer les causes de la guerre de Sécession américaine. Voilà deux exemples de projets qui favorisent une recherche documentaire orientée vers un but précis et sollicitent des compétences multiples dans des situations qui engendrent une interaction avec d'autres élèves.

Des activités parascolaires au service des compétences transversales

Il semble aller de soi pour la direction et les enseignants de l'école Cap-Jeunesse que les activités parascolaires sont souvent en continuité avec les apprentissages scolaires et présentent des situations de transfert de compétences transversales. Pour Jocelyn St-Jean, enseignant responsable de l'animation étudiante, confier des responsabilités aux élèves, c'est découvrir tout leur potentiel, leur créativité et leur engagement envers l'école ou la communauté. Ainsi, de nombreux projets organisés par le conseil d'élèves, comme le défilé de mode et l'organisation de la fête de l'Halloween, ont suscité une grande participation des élèves de l'école. L'organisation de ce type d'événement favorise le développement des compétences à communiquer, à organiser, à chercher des informations, à planifier et à trouver des solutions aux problèmes. Par ailleurs, d'autres activités parascolaires donnent l'occasion aux élèves de faire des expériences dans des situations associées aux domaines généraux de formation. Ainsi, un groupe écologique, *La meute verte* réunit des élèves qui s'impliquent aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école dans la réalisation de projets visant le respect et la sauvegarde de l'environnement; sur l'heure du midi, la *Radio étudiante* regroupe des élèves-animateurs, dont l'un des rôles est de faire connaître différents styles de musique aux autres élèves, et amène les élèves à amorcer une réflexion sur le rôle et l'influence des médias dans la société; un projet destiné à la médiation entre les élèves, intitulé *Pairs médiateurs*, permet à des élèves de vivre des situations sociorelationnelles enrichissantes en aidant d'autres élèves à résoudre des conflits interpersonnels et en leur faisant prendre conscience de la nécessité de se respecter réciproquement; la *Coopérative étudiante* présente une situation dans laquelle des élèves prennent des responsabilités sur le plan financier et expérimentent l'entrepreneuriat; le projet *Los Amigos* élargit la vision sur le monde et permet le développement de l'identité de quelques élèves engagés dans des activités humanitaires en République dominicaine. Ces activités parascolaires reflètent la volonté d'un milieu éducatif à acquérir une expertise propice à la mise en œuvre de la réforme.

Une mesure d'encadrement éducatif pour assurer la réussite scolaire

Malgré l'engagement et l'enthousiasme des enseignants et de nombreux élèves, il reste que des élèves ont besoin de plus d'encadrement pour assurer leur réussite scolaire. C'est dans cette perspective que l'école Cap-Jeunesse a mis en œuvre le *Projet d'entraide à la persévérance scolaire* (PEPS). Ce programme est en fait un soutien aux élèves en difficulté (adaptation, apprentissage, comportement ou assiduité), dont l'objectif est de susciter un sentiment d'appartenance à l'école chez l'élève qui est démotivé par rapport à ses études, afin de favoriser la persévérance scolaire et la réussite. Parmi les mesures adoptées pour aider l'élève, mentionnons en particulier le recours à des solutions variées, l'engagement volontaire de l'élève, une aide centrée sur l'élève et non sur la difficulté, l'ouverture d'une classe-ressource pour accueillir les élèves participant au programme ainsi qu'un modèle d'intervention comportemental visant la prévention et la réinsertion de l'élève. À ces mesures s'ajoutent d'autres moyens, entre autres, la rencontre individuelle des élèves incités à participer au programme par un enseignant, le recours au parrainage d'un élève par un autre, le soutien pédagogique individuel dans les matières de base, l'engagement des élèves qui sont plus démotivés dans un projet de coopérative, l'inscription d'élèves à des stages en milieu de travail, etc.

Bien entendu, un programme de ce genre nécessite l'engagement de toutes les personnes concernées : élèves, enseignants, membres de la direction et parents.

En guise de conclusion

« La préparation à la réforme, c'est dans l'action que ça se passe », précise avec raison Huguette Martin, directrice adjointe de l'école. En effet, c'est à partir de remises en question en profondeur et de la volonté d'aller plus loin que plusieurs pistes ont été explorées :

- un plan d'action qui prend en compte les dimensions organisationnelle et pédagogique de l'école;
- des mesures qui suscitent l'engagement des enseignants;
- des projets multidisciplinaires tant dans le domaine des apprentissages scolaires que dans celui des activités parascolaires;
- un programme éducatif qui assure un encadrement positif de l'élève et l'encourage à s'engager dans ses apprentissages, etc.

Des enseignants confiaient qu'il faut savoir oser, se questionner, expliquer les réussites ou les échecs, accepter de se tromper, être en déséquilibre un certain temps et, surtout, se retrousser les manches. Il en sera ainsi au cours de l'année 2001-2002, puisque d'autres projets sont prévus, des dîners-causeries abordant diverses problématiques relatives à la réforme auront lieu régulièrement et des capsules pédagogiques réuniront des enseignants qui veulent échanger des points de vues sur leur réalisations pédagogiques, les projets en cours, les bons coups et les difficultés. Ces rencontres permettent de discuter, de faire circuler l'information, ce qui favorise l'objectivation de la pratique et aura sans doute un effet d'entraînement. Peut-être est-ce ainsi que s'amorce la mise en œuvre de la réforme au secondaire : une action concertée pour favoriser l'expérimentation d'approches pédagogiques novatrices, des réalisations concrètes reposant sur une collaboration de plus en plus grande entre les divers intervenants de l'école, une direction qui anime et soutient des enseignants qui y croient. En somme, un ensemble de petits pas qui mettent le cap sur la réforme!

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. École secondaire de premier cycle de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, comprenant un peu plus de 1 400 élèves. Dans cette école, il y a huit groupes inscrits au programme d'éducation internationale, trois groupes de cheminement particulier en formation temporaire, dix groupes de cheminement particulier en formation continue. Tous les autres groupes relèvent de l'enseignement ordinaire.
2. Théorie de Howard Gardner sur les intelligences multiples, dont les premiers travaux ont paru en 1983 dans *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books. Plusieurs auteurs ont repris cette théorie et, actuellement, de nombreuses publications en anglais et en français traitent de cette question. À titre d'information, les intelligences multiples sont : logico-mathématique, corporelle-kinesthésique, musicale-rythmique, interpersonnelle, visuelle-spatiale, verbo-linguistique et intrapersonnelle. Gardner a ajouté l'intelligence naturaliste en 1996.

Au collège de Sainte-Anne-de-La-Pocatière : des projets qui assurent le virage du succès!

par Guy Lusignan

« Si la réforme n'avait pas été proposée par le ministère de l'Éducation, nous l'aurions faite de toute façon! », indique M. Édouard Malenfant, directeur des études du Collège de Sainte-Anne-de-La-Pocatière[1], qui fait le point sur les résultats des initiatives entreprises par le personnel pédagogique du Collège depuis plus de cinq ans maintenant. Mais comment peut-on affirmer cela avec autant d'enthousiasme que de certitude deux ans avant la mise en œuvre de la réforme au secondaire? Sans doute faut-il mentionner que des démarches de rénovation ont été entreprises au Collège depuis quelques années, en raison d'une modification importante du profil de l'effectif scolaire et des besoins ciblés par les enseignants pour aider les élèves en difficulté.

Photo : Denis Garon

De gauche à droite : Miguelle Moreau, professeure de français, Adrian Vaillancourt, directeur général, Cindy Pelletier, élève, Martine Dubé, animatrice de vie étudiante, Jounick Boucher, élève, Edith Massé, professeure de latin, Hélène Desjardins, professeure de mathématiques et Édouard Malenfant, directeur des études.

Parmi les initiatives majeures, mentionnons en particulier l'élaboration, dès l'automne 1998, du *Profil du finissant*, dans lequel sont précisées les compétences principales que l'étudiant maîtrisera à la fin de sa formation. Le processus d'élaboration mis en place s'arrime au *Projet de formation de l'école québécoise* et entraîne une révision du projet éducatif du Collège. Pour la réalisation de ce chantier, tous sont impliqués : le personnel de direction, les enseignants, les professionnels et les animateurs scolaires. Le *Profil du finissant* est un véritable plan d'action qui prépare le terrain à la mise en œuvre de la réforme. Ce plan comporte quatre phases. La première, qui a eu lieu au printemps 1999, visait à déterminer les compétences du profil, à se familiariser avec les principes de la réforme et à déterminer leurs points de convergence avec le projet éducatif du Collège. Entamée à l'automne 1999, la deuxième phase avait pour but de dégager un consensus sur les compétences retenues et à en déterminer le sens de façon univoque. De plus, des recommandations ont été faites relativement à la formation du personnel et à l'utilisation de formules pédagogiques qui favorisent la différenciation des stratégies d'enseignement. De septembre 2000 à juin 2001, des équipes d'enseignants ont uni leurs efforts pour trouver et valider des moyens d'évaluation, des critères et des seuils de réussite pour chacune des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social et de l'ordre de la communication. Les troisième et quatrième phases qui s'échelonneront de septembre 2001 à août 2002, amèneront les enseignants de chaque département à explorer les programmes d'études de manière à établir des points d'ancrage pour les compétences du profil, à poursuivre la mise en place de la pédagogie par projets et à analyser les programmes disciplinaires prévus pour l'automne 2002.

L'élaboration du plan d'action a été effectuée entre autres à l'aide d'activités d'animation qui ont cours dans le Collège depuis quelques années. Ces activités qui ont d'abord été conçues pour alimenter la réflexion des enseignants, ont servi depuis 1997 à préparer de façon tangible la mise en œuvre de la réforme au Collège. Parmi ces activités, deux méritent d'être soulignées. La première, qui s'intitule *La feuille blanche*, consiste en un feuillet publié par la direction des études, dont l'objectif premier est d'animer la réflexion des enseignants par des éditoriaux traitant des problématiques actuelles relatives à l'éducation. Par exemple, en septembre 1997, les grandes lignes du rapport *Réaffirmer l'école* y étaient présentées. En mai 1997, l'éditorial traitait de la nécessité de revoir l'enseignement à la lumière des conceptions sur l'apprentissage. En septembre et en novembre 2000, les éditoriaux étaient consacrés à la problématique de l'évaluation et on y mettait en évidence la nécessité de modifier les approches, de différencier davantage la pédagogie pour un même groupe d'élèves, et de s'assurer que les apprentissages prévus au programme aient plus de sens aux yeux des élèves eux-mêmes. En février 2001, l'éditorial intitulé *Penser son travail de prof autrement* était destiné à favoriser la réflexion des enseignants sur la diversité des approches pédagogiques pour enseigner; on insistait alors sur le fait que « le vrai virage à prendre est celui d'une recherche obstinée d'approches nouvelles qui favoriseront l'apprentissage chez tous les élèves ». Des résultats de recherche montrant la valeur de la pédagogie par projets, de la coopération dans l'apprentissage et de l'interdisciplinarité y étaient présentés. Cet éditorial abordait également le sujet des compétences professionnelles à acquérir ou à développer, puisque selon les orientations de la réforme, l'enseignant agit plutôt comme un gestionnaire de tâches didactiques qui nécessitent chez l'élève un engagement cognitif lui permettant d'accéder au savoir. Tous ces textes soutiennent les enseignants dans leur réflexion, en incitent plusieurs à collaborer et en encouragent un grand nombre à expérimenter d'autres approches pédagogiques et à réaliser des projets comme on le verra plus loin.

La seconde activité s'effectue sur une base volontaire. Il s'agit de « soupers pédagogiques » auxquels participent bon nombre d'enseignants en dehors des heures de classe. Au menu, des plats bien mijotés, des desserts succulents et, bien entendu, des discussions sur la pédagogie entre enseignants qui s'inscrivent dans un cheminement de rénovation personnelle. À ces soupers, de la pédagogie, on en mange, pourrait-on dire. Les débats animés et amicaux qui s'y déroulent créent un climat favorable pour entreprendre des projets collectifs. Les points de départ des discussions sont variés; il peut s'agir d'extraits d'un roman comme *Vingt et un tableaux et quelques craies*, de François Gravel, d'articles tirés des revues *L'Actualité* et *Vie pédagogique*, ou encore de textes de pédagogues connus comme Philippe Perrenoud.

Dans la foulée des initiatives entreprises depuis quelques années par certains enseignants afin de valoriser et de mettre

en place des dispositifs s'inspirant de l'enseignement stratégique et de l'apprentissage coopératif, de la réflexion amorcée au cours des dernières années et de l'identification des formules pour différencier la pédagogie, plusieurs enseignants ont suivi une formation en matière de pédagogie par projets en août 2000. Cette formation a eu d'heureuses conséquences, plusieurs enseignants du premier et du deuxième cycle ayant réalisé des projets avec les élèves, dès le mois suivant.

Par exemple, Édith Massé, enseignante de français, au deuxième cycle, a préparé avec ses élèves un salon du livre qui a duré une semaine. Pendant près d'un mois, les élèves ont travaillé en groupes coopératifs pour concevoir un stand thématique permettant de mettre en valeur l'importance du livre. Pour y arriver, les élèves devaient lire sur la question et remettre à leur enseignante des fiches de lecture qui lui permettaient de les suivre et de les encadrer. M^me^ Massé indique que ce projet lui a permis de se rendre compte que la motivation de ses élèves augmentait au fur et à mesure que l'événement approchait et de comprendre que ceux-ci sont capables de faire preuve d'autonomie, d'initiative et d'un grand sens des responsabilités. De plus, cette activité lui a fourni l'occasion d'évaluer de façon authentique les compétences des élèves à communiquer oralement, puisque ces derniers ont été évalués au moment même où ils donnaient des informations sur le contenu thématique de leur stand durant la semaine.

Miguelle Moreau, enseignante de 2^e^ secondaire qui privilégie la pédagogie différenciée, a suscité la participation de quatre de ses élèves au salon du livre et les a aidés à préparer un stand sur un thème de leur choix. Cette dernière mentionne que le projet lui a fait comprendre que les élèves sont capables d'entreprendre des démarches d'apprentissage efficaces quand on leur laisse prendre des initiatives : « Si cela les intéresse, ils vont aller plus loin que ce que je leur aurai demandé et ils retiendront davantage », dira-t-elle! Selon deux élèves de 5^e^ secondaire qui ont pris part à la réalisation de projets multidisciplinaires en arts plastiques et en français, l'apprentissage par projets leur permet de se découvrir davantage sur le plan personnel tout en développant des compétences en matière de gestion de l'information, d'organisation du temps, de recherche de ressources financières et matérielles et d'interaction avec ses partenaires de travail. Quant à savoir quelles compétences sont nécessaires pour faire le virage vers une pédagogie centrée sur les projets, autant les enseignantes rencontrées que les élèves s'entendent pour dire qu'il faut se faire confiance et faire confiance aux élèves, se donner du temps et savoir bien encadrer les élèves. En effet, leurs témoignages font ressortir que les interventions de l'enseignant doivent amener les élèves à réfléchir sur des aspects relatifs à la progression des travaux, à la recherche de solutions pour résoudre des problèmes ainsi qu'à l'interaction à établir avec les pairs. Selon eux, la tenue de semaines thématiques et la présentation de projets ayant des retombées concrètes et publiques semblent être une piste à explorer pour favoriser l'adoption d'une pédagogie par projets en classe.

Hélène Desjardins est une enseignante qui privilégie l'apprentissage coopératif depuis près de dix ans dans ses cours de mathématiques. « La réforme est en continuité avec ce que je fais », dit-elle. Ce qui l'attire davantage, c'est la place que l'on accordera à la pédagogie différenciée. En effet, selon cette enseignante d'expérience, le travail en coopération sera une aide précieuse dans une pédagogie par projets qui permettra à chacun d'avancer à son rythme et souvent de se rendre plus loin. Elle ajoute que le travail en groupe amène l'élève à développer son autonomie, à s'affirmer dans la recherche de solutions et à être plus responsable à l'égard de ses apprentissages. Elle considère que les élèves expérimentent ainsi des situations authentiques d'apprentissage qui leur permettent de développer leurs compétences à communiquer et d'évoluer sur les plans personnel et social; en d'autres mots, les élèves apprennent à vivre à travers les mathématiques.

À ce foisonnement d'initiatives pédagogiques s'ajoute le programme LEADER, qui s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie différenciée, dans la mesure où seulement certains élèves de la 3^e^ à la 5^e^ secondaire en font partie. Offert pour la première fois en 1998, ce programme d'une durée de 250 heures par année est né du besoin de donner une couleur distinctive au Collège. Il comprend quatre volets : un volet enrichissement en langues anglaise et espagnole; un volet sociocommunautaire, qui amène l'élève à réaliser des projets concrets en concertation avec les responsables de groupes communautaires de la région; un volet leadership, dans lequel l'élève apprend des techniques d'animation et de gestion de projets; et un volet développement personnel, dans lequel l'élève acquiert des compétences dans l'un des quatre volets associés aux sports, aux arts, aux sciences et technologies et aux médias. Les compétences transversales visées dans le programme LEADER sont évaluées par les différents intervenants à des moments propices dans la formation de l'élève, et ce, à l'aide d'un portfolio. Selon Martine Dubé, amener des jeunes à faire partie de la solution, à résoudre des problèmes et à s'engager dans la réalisation de projets qui favorisent la collaboration avec les pairs et des intervenants du milieu ne peut avoir que des retombées positives pour les élèves. L'action de ces élèves dans leur environnement scolaire immédiat est également importante pour les autres élèves, qui peuvent ainsi avoir recours à des personnes-ressources aptes à s'engager dans l'action pour collaborer à résoudre un problème actuel. Bref, ce programme présente des situations authentiques de transfert de compétences.

Les initiatives de la direction des études pour animer la réflexion pédagogique des enseignants, la formation que ces derniers ont reçue, les divers projets qu'ils ont expérimentés, le plan d'action que constitue l'élaboration du *Profil du finissant* et le programme LEADER sont des éléments indiquant que le Collège s'oriente vers la mise en place de la réforme. Il est toutefois clair pour chacun des intervenants que si beaucoup de choses ont été accomplies pour préparer le terrain, il n'en demeure pas moins qu'il reste du chemin à parcourir sur le plan organisationnel et pédagogique. En effet, un vaste travail sera entrepris relativement à la modification des plages horaires, au temps à consacrer aux rencontres entre les enseignants et à leur formation, au rôle essentiel que devront jouer les spécialistes pour aider les élèves à faire des liens entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales, etc. Toutes les personnes concernées sont conscientes qu'au cours des mois à venir il faudra veiller à maintenir un climat de travail et de coopération sain entre les enseignants, à respecter le rythme de chacun quant à son engagement dans la mise en œuvre de la réforme et à favoriser un plan de réussite qui amène l'enseignant à s'engager et à susciter l'engagement de l'élève.

Ce survol panoramique des démarches entreprises sur le plan pédagogique au Collège de Sainte-Anne-de-La-Pocatière met en évidence le fait que la réforme s'y inscrit dans la continuité, comme l'a déclaré M. Malenfant, en février 2001, en estimant qu'« à la lumière des projets entrepris actuellement dans cette école, nous sommes largement engagés dans ce virage et que nous goûterons bientôt aux fruits de notre engagement ».

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. Collège privé d'enseignement secondaire qui fêtera sous peu ses 175 ans de fondation. Le Collège, situé à Sainte-Anne-de-La-Pocatière, compte un peu plus de 500 élèves de la 1^re^ à la 5^e^ secondaire.

Photo : Denis Garon

À L'ÉCOLE SECONDAIRE DU TOURNESOL : DES AMORCES PROMETTEUSES

par Arthur Marsolais

L'école secondaire du Tournesol appartient à la Commission scolaire des Sommets, en Estrie. Contrairement à bien des polyvalentes du début des années 70 dans les villes moyennes, ce n'est pas une école « aux champs », située loin en périphérie : elle est en plein dans la ville de Windsor, et reçoit beaucoup d'élèves de la zone rurale environnante, qui est assez densément peuplée. Elle accueille un peu plus de huit cents élèves de la 1re à la 5e secondaire. Par tradition, c'est une école dont l'équipe éducative est ouverte aux projets, et dont la crédibilité est bien établie auprès des parents et de la population de l'endroit.

M. Marc Juneau, directeur de l'école, soutient que la pire façon de vivre le changement qu'implique la réforme qui s'amorce serait d'attendre à la dernière minute, puis de se sentir forcés, en quelque sorte. Une attitude plutôt proactive prévaut dans son école, et l'on ne se gêne pas pour reconnaître la collaboration précieuse des conseillers pédagogiques de la Commission scolaire. Une initiative particulière entreprise en 2000-2001 par deux enseignantes associées de 2e secondaire, Mme Martine Belcourt, enseignante de français, et Mme Julie Malouin, enseignante d'anglais, contribue clairement à préparer l'école du Tournesol à la réforme. Ces enseignantes ont résolu de mettre en œuvre dans leurs classes une pédagogie tissée de multiples projets, en s'appuyant massivement sur les technologies de l'information.

Des racines lointaines

Deux éléments jouent de façon marquée pour faciliter, sinon provoquer la mise en œuvre du projet. D'une part, l'école du Tournesol s'est prévalue tôt et substantiellement des nouveaux moyens qu'apportaient, il y a quelques années, les ordinateurs, puis l'accès aux banques de données diverses et à Internet. L'apprivoisement de la nouveauté s'est fait sans traumatisme. D'autre part, des formations en milieu de travail, particulièrement en matière d'enseignement stratégique mais aussi dans le domaine de l'enseignement coopératif, ont préparé le terrain de façon immédiate.

Des projets qui mobilisent

On a commencé en habituant graduellement les élèves à la diversité et à la complémentarité des rôles dans le travail de coopération, et ce, en suscitant leur engagement dans des projets d'une durée de deux à quatre semaines. On a dès le départ noté que les jeunes des groupes concernés étaient disposés d'entrée de jeu à se mettre au travail.

Des modes d'intervention très variés

L'un des constats les plus intéressants que l'on a pu faire au fil du déroulement du projet a été l'effacement de la frontière maintenue jusqu'à un certain point entre l'approche d'enseignement stratégique et les périodes de travail en coopération. Lorsqu'il s'agit de projets, la gamme des modes d'intervention s'unifie. On travaille au besoin à fournir un modèle, puis à établir des stratégies. Le questionnement sur les façons de s'y prendre est particulièrement efficace pour susciter la motivation des élèves. Somme toute, les points de référence inspirateurs distincts de départ convergent et s'intègrent dans la complémentarité la plus évidente.

Photo : Denis Garon

De gauche à droite : Julie Malouin, enseignante d'anglais, Marc Juneau, directeur et Martine Belcourt, enseignante de français.

Photo : Denis Garon

Une responsabilité accrue gratifiante

Au terme du projet de l'année 2000-2001, on a pris le temps d'interroger les élèves sur leur sentiment par rapport à ce projet, ce qu'ils avaient trouvé relativement ardu, ce qui les avait aidé, et ainsi de suite. Il en ressort très clairement que les élèves apprécient au plus haut point le degré plus poussé de prise en charge personnelle de leur travail. D'une certaine façon, le travail par projets suscite et demande de l'autonomie. En même temps, il la fait progresser et s'épanouir. La gratification vécue communique avec la gratitude et la reconnaissance. Lors de la remise aux élèves des derniers projets, certains ont décidé de les laisser à l'enseignante, en souvenir d'une année des plus stimulantes.

L'avenir immédiat

L'automne 2001 s'annonce encore plus enrichissant du point de vue pédagogique. D'une part, l'expérience de la 2e secondaire s'élargira dans une direction interdisciplinaire et pourra donner lieu à des projets de plus longue durée. D'autre part, une pédagogie par projets adoptée en concertation par les professeurs de trois disciplines sera également mise en place en 1re secondaire. En même temps, l'équipe éducative planifie, avec le soutien des conseillers pédagogiques, de se familiariser avec des nouvelles approches didactiques pertinentes et prometteuses.

Le défi de l'organisation

Selon M. Juneau, le rôle de la direction d'école concerne à la fois le soutien professionnel et la facilitation organisationnelle. Pour faciliter le travail en 1re secondaire, on a remanié considérablement l'horaire traditionnel pour que les professeurs impliqués disposent ensemble, de façon synchronisée, de plages horaires plus longues. On est très sensible à la nécessité de dégager du temps pour que les enseignants se concertent et travaillent ensemble. Tout n'est pas réglé pour autant. L'aménagement du temps de travail intellectuel des élèves obéit encore à des schèmes d'organisation qui ne sont pas conçus en fonction des projets d'une certaine envergure. Les alliances interdisciplinaires qui se dessinent amènent sans doute des

assouplissements prometteurs. On perçoit toutefois à l'horizon le défi d'un changement du type d'organisation. Voilà une inconnue considérable! Comment faire pour orchestrer le temps, les moyens techniques et les tâches des enseignants à l'intérieur d'une réforme qui privilégie la démarche d'apprentissage des élèves, la motivation, le guidage méthodique et stratégique? Sur ce terrain, l'école du Tournesol bénéficie de deux atouts importants : une disposition longuement ancrée à vivre sans angoisse avec des projets, dans la culture institutionnelle; un soutien moral et une grande ouverture d'esprit des parents et du conseil d'établissement.

Un champ fécond : les olympiques

Terminons en illustrant plus concrètement un type d'initiatives intéressantes : un projet réalisé à partir de l'étude de l'anglais, en relation avec les jeux olympiques. Les domaines *langue d'enseignement* et *langue seconde* se prêtent particulièrement bien aux alliances interdisciplinaires, puisque le travail touchant la langue s'effectue dans tous les domaines. Les jeux olympiques constituent un terrain de choix pour allier la géographie, l'histoire, les sports, la santé, la biologie et la physiologie, l'éthique du « *fair play* », la dramatisation des héros et le spectacle. Les projets ayant comme thème « les olympiques » illustrent bien une conviction des intervenants : il ne suffit pas de dire aux élèves qu'il existe des liens entre les différents apprentissages qu'ils seront amenés à faire, il faut agir en conséquence, faire en sorte qu'ils en fassent l'expérience. La voie de la pédagogie par projets permet une plus grande proximité entre le questionnement non cloisonné de l'esprit des élèves et le propos de l'école. L'élève qui se rend compte qu'il apprend de mieux en mieux s'émancipe et se responsabilise. Il cesse alors d'accomplir ses tâches scolaires d'une manière semi-servile accompagnée d'un investissement minimal en matière de motivation et d'effort.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

L'école secondaire Roger-Comtois : dans le droit fil d'une démarche de développement professionnel

par Arthur Marsolais

La direction et le personnel enseignant de l'école secondaire Roger-Comtois, à Loretteville, envisagent la mise en œuvre de la réforme au secondaire avec une certaine confiance. L'école a des atouts dans son jeu qui s'avèrent des facteurs de convergence. Cela ne l'empêche toutefois pas de continuer et d'intensifier une démarche professionnelle préparatoire à la réforme. Quelques personnes directement impliquées dans la démarche ont bien voulu, pour les lecteurs de *Vie pédagogique*, faire connaître l'essentiel des acquis et de la conjoncture actuelle de l'école : M. Yves McNeil, directeur; M^me^ Nicole Marier, directrice adjointe responsable de la 1re secondaire; M. Pierre Lapointe, directeur adjoint responsable, en particulier, d'un programme d'éducation internationale; M. Robert Marcotte, professeur de mathématiques; M. Raymond Duchesne, professeur d'histoire; et M. Gilles Michaud, conseiller pédagogique.

Plus de 1 800 élèves fréquentent l'école secondaire Roger-Comtois. De la première partie du territoire qu'elle dessert, soit sa plus proche, elle accueille tous les élèves de la 1re à la 5e secondaire. De l'autre partie, où l'on trouve depuis peu une école de premier cycle, elle reçoit uniquement des élèves de 4e et de 5e secondaire.

Une racine profonde : le développement professionnel

L'élément favorable dont dispose aujourd'hui l'école secondaire Roger-Comtois, par rapport à la réforme qui se déploie, tient essentiellement à un ressourcement professionnel entrepris il y a longtemps. On peut même parler de développement professionnel, car il s'agit d'une initiative de perfectionnement entreprise à l'intérieur de l'école, à laquelle ont adhéré successivement de plus en plus d'enseignants et d'enseignantes. En fait, il s'agit surtout d'une démarche de perfectionnement accompagnée de périodes de suivi et axée sur des applications pratiques. Au fil des ans, ce développement professionnel a donné le ton au projet pédagogique, a coloré l'orientation de l'établissement même.

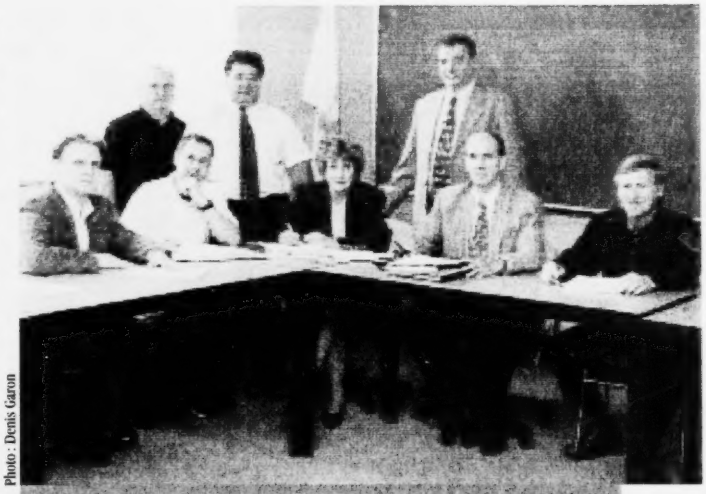


Photo : Denis Garon

De gauche à droite : René Gélinas, Dany Rioux, Pierre Lapointe, Christian Véronneau, Nicole Marier, Yves McNeil, Pollan McHugh et Robert Marcotte, tous membres du comité pédagogique. Absent sur la photo : Raymond Duchesne

Un déclencheur

Une session de formation sur l'Actualisation du potentiel intellectuel (API), suivie il y a bien des années, a été une première occasion de sensibilisation efficace. Déjà, l'équipe pédagogique cherchait à progresser sur deux fronts : celui de la motivation, trop souvent défaillante et celui de la lutte contre l'échec scolaire. Trop d'élèves manquent cruellement de savoir-faire intellectuels qui leur permettraient de voir leurs efforts davantage couronnés de succès. La formation relative à l'API mettait l'accent sur le processus d'apprentissage et annonçait en quelque sorte ce que l'on appelle volontiers aujourd'hui le changement de paradigme, c'est-à-dire une action moins centrée sur la matière et plus centrée sur l'apprentissage des élèves et ses stratégies.

Un axe de développement professionnel

Il y a six ans environ, l'école Roger-Comtois a entrepris une démarche de formation substantielle et suivie en matière d'enseignement stratégique. Quatre cohortes de 20 à 25 enseignantes et enseignants s'y sont engagés successivement, au fil des ans. La formation annuelle était dotée de suivi particulier au cours de l'année suivante. Il y a donc eu un nombre croissant d'enseignantes et d'enseignants soucieux de proposer des mises en situation mobilisantes, des mises en situation d'apprentissage qui permettent d'exercer et de raffiner auprès des élèves des stratégies d'apprentissage efficaces.

Il faut également souligner l'importance des formations offertes en matière d'apprentissage coopératif. Celles-ci ont permis de se familiariser avec l'usage de projets collectifs, parfois interdisciplinaires. Avec le temps, il deviendra de plus en plus évident qu'on ne peut demander avec insistance aux élèves de s'engager dans la collaboration et l'échange de projets collectifs ainsi que dans l'apprentissage coopératif sans que les enseignantes et enseignants donnent l'exemple et le fassent eux-mêmes.

L'apport de programmes à option

L'école Roger-Comtois a mis en œuvre depuis quelques années deux programmes à option, qui rejoignent chacun deux des dix classes de 1re secondaire et la même proportion d'élèves

Photo : Denis Garon

par la suite. Le premier est assez bien connu. Il s'agit du programme international qui contribue à sa façon à donner du crédit aux divers décloisonnements interdisciplinaires. Le second programme se nomme « Intégra-TIC ». Comme son nom l'indique, il vise une intégration poussée des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'ensemble des apprentissages. Cette dimension du programme fonctionne essentiellement par projets. De plus, le choix des projets obéit à un critère strict de rayonnement communautaire, intrascolaire ou extrascolaire, l'accent extrascolaire prenant particulièrement du relief à partir de la 3e secondaire. Le programme « Intégra-TIC » constitue une sorte de programme pilote qui donne de la valeur au travail par projets. Il montre en particulier comment des élèves motivés arrivent à surpasser aisément les résultats minimaux préétablis dans certains programmes.

Une pause, une relance

Comme on l'observe dans bien des démarches de changement dans lesquelles le développement professionnel a valeur et sens d'évolution de la culture institutionnelle (voir dans ce numéro l'entrevue avec Monica Gather Thurler), l'école Roger-Comtois a marqué un temps de pause, de 1998 à l'été 2000, coïncidant plus ou moins avec une période de négociations collectives. C'est au cours de l'année 2000-2001 que la démarche de réflexion sur le sens de la réforme actuellement engagée a renoué avec les acquis des années antérieures.

Soucis prépondérants

Parmi les multiples facettes structurelles et organisationnelles, curriculaires et pédagogiques de la réforme qui s'amorce, quelles sont celles qui ont le plus de valeur aux yeux des membres de l'équipe éducative de l'école Roger-Comtois, par-delà des zones de réticence et des raisons de scepticisme? Les aspects de la réforme qui séduisent et donnent confiance sont, de toute évidence, ceux qui s'inscrivent particulièrement bien dans le sens du cheminement antérieur. On pourrait cibler les trois éléments prépondérants suivants : la motivation, la mobilisation et l'outillage d'un savoir-faire intellectuel pour assurer la réussite.

D'abord, la motivation. Non pas par dosage subtil de récompenses qui seraient autant de compensations à des efforts d'apprentissage austères et imposés. Il s'agit plutôt d'une motivation par découverte et appropriation du sens des apprentissages. La mise en valeur des capacités que l'on acquiert pour soi en les exerçant, des capacités que l'on peut développer dans la joie, en étant conscient de sa progression, paraît ici la plaque tournante d'une motivation à réanimer.

Ensuite, et surtout, la mobilisation. Le changement de paradigme qu'évoque et appelle la réforme implique indiscutablement un esprit de pédagogie active, une action centrée sur la démarche d'apprentissage des élèves. Le souci de l'activité ne vise pas le champ parascolaire. La capacité d'attention à la panoplie des stratégies d'apprentissage, fournie en particulier par la démarche de perfectionnement professionnel, est un atout important sur ce terrain. Le second point d'appui sera ce que la réforme légitime et promeut, la capacité de relier fréquemment les apprentissages usuels à des projets mobilisateurs et motivants.

Enfin, la réussite. Les élèves qui dérivent insensiblement vers l'échec ou qui sont, précocement et de façon patente, en situation d'échec, n'ont pas accès à des stratégies d'apprentissage adéquates et efficaces. C'est donc particulièrement par le travail sur ces stratégies que l'on s'attaquera à ce sentiment de fatalité à l'égard de l'échec, qui se manifeste par un désintérêt, sinon une mise à l'écart totale des « choses scolaires ».

Des prises sur la réforme

L'année 2000-2001 a servi à se familiariser avec la réforme, notamment par des ateliers de travail en petits groupes. Pour la suite de cette familiarisation, on a fermement résolu de travailler occasionnellement et collectivement sur la mise en application de la réforme, et ce, au cours de journées pédagogiques réservées à cette fin. On veut systématiser l'enchaînement par lequel une activité commune de réflexion et d'appropriation résulte en une mise en action collective. Dans l'immédiat, la préoccupation pratique va en particulier vers l'organisation de l'espace et l'utilisation du temps. L'école s'engage également dans une forte mise en valeur du concept d'école orientante dans tout le premier cycle.

Une géographie plus propice aux projets

Il a été décidé de constituer dans l'école des zones dans lesquelles les sous-groupes d'élèves se trouvent à proximité de leurs enseignantes et enseignants. Il s'agit en fait de salles de professeurs multidisciplinaires. On a pu comprendre que le désir de susciter la participation des élèves dans une optique de projets appelait une disposition analogue chez les professeurs. On a donc réaménagé les voisinages et les regroupements pour favoriser les discussions et l'élaboration de projets entre professeurs. On tente également de faire en sorte que les projets aient naturellement et, dans la plupart des cas, une dimension interdisciplinaire.

Le temps propice aux projets

La grande question d'actualité porte sur une réorganisation de l'horaire, qui soit plus favorable à la mise en œuvre de projets soutenant et stimulant les apprentissages. Le récent document du Conseil supérieur de l'éducation sur la réappropriation locale de l'utilisation du temps (*Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire*, avril 2001) ne pouvait pas mieux tomber, en ce qui concerne l'école Roger-Comtois. Comment dégager des plages horaires substantielles pour le type de travail que demande une pédagogie par projets? La question est centrale et prioritaire.

Les continuités

Les membres du personnel de l'école Roger-Comtois sont sensibles aux difficultés liées au passage du primaire au secondaire. Ils savent que, dans la situation actuelle, certains élèves qui arrivent du primaire avec un retard scolaire voient déjà leurs chances de réussite au secondaire fortement diminuées. Comment pourra-t-on assurer un suivi à l'entrée au secondaire, à partir du moment où il y aura de moins en moins de redoublement au primaire? Cela reste à déterminer. Mais la priorité de la motivation et de la mobilisation vaut particulièrement pour les élèves à risque. Et, à l'autre extrémité du parcours, on souligne la nécessité d'adapter les études collégiales, qui recevront des élèves ayant surmonté une certaine passivité à l'égard des activités scolaires, qu'un retour à celle-ci mettrait à nouveau en perte de mobilisation.

Une préparation lointaine

L'optique de la réforme engagée au secondaire ne prend pas le personnel enseignant ni la direction de l'école Roger-Comtois totalement par surprise. Sur un aspect très important de la réforme, l'équipe éducative travaille avec persévérance pour se donner des outils. Malgré des inquiétudes persistantes, en particulier en ce qui concerne les programmes d'études qui restent à rédiger, le mouvement est engagé. Si l'on peut risquer une interprétation des facteurs favorables dans le virage qui s'amorce, je retiendrais le suivant : on est parti d'un perfectionnement qui avait valeur d'un authentique développement professionnel, ce qui n'est ni automatique ni universel. Le développement professionnel a eu l'envergure et la continuité adéquates pour marquer la culture institutionnelle. De là, une mesure perceptible d'assurance et de confiance qui évoque une attitude plus proactive que passive par rapport au changement.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

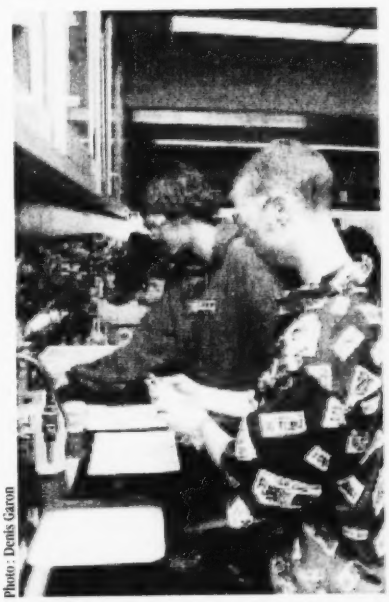


Photo : Denis Garon

À L'ÉCOLE HONORÉ-MERCIER : LE BIG BANG PÉDAGOGIQUE DE L'ORGANISATION SCOLAIRE

L'école Honoré-Mercier de la Commission scolaire de Montréal a mis de l'avant un projet pédagogique en modifiant son utilisation coutumière de la sacro-sainte organisation scolaire. Du temps et un contexte permettant au personnel de réfléchir dans et sur l'action dans une perspective de collaboration à caractère éducatif avec ses partenaires sociaux. L'occasion de réfléchir individuellement et collectivement en vue de l'évolution des pratiques pédagogiques, éducatives et administratives dans un contexte de réforme qui n'a rien de secondaire.

par Claude Darcan

Traditionnellement, le rationnel administratif et les composantes techniques et informatiques qui sous-tendent l'organisation scolaire d'une école secondaire finissent toujours par déteindre sur les pratiques pédagogiques privilégiées, en raison des contraintes que cette organisation engendre. Ces contraintes se manifestent sur le plan de la formation des groupes, de la détermination et de l'agencement des tâches du personnel enseignant, de l'attribution de ces tâches et des locaux utilisés. Le spectre de l'organisation scolaire apparaît le plus souvent comme quelque chose d'immuable et de contraignant qui empêche toutes formes d'innovations sur les plans pédagogique, éducatif et administratif.

À l'école Honoré-Mercier, s'il était impossible d'imputer entièrement le problème du décrochage à des questions d'organisation scolaire, il fallait absolument innover dans ce domaine afin de favoriser l'émergence d'une diversité de solutions pour contrer cette problématique. D'après les données dont dispose l'école, 42 p. 100 des élèves prennent sept ans pour faire leur primaire. De plus, parmi les dix à quinze groupes qui forment la première secondaire, il n'en reste que trois à cinq, selon les années, en cinquième secondaire. Parmi ces élèves, un peu plus de la moitié seulement obtiendront leur diplôme d'études secondaires. La plupart des élèves qui quittent l'école le font en deuxième ou en troisième secondaire. Devant une telle situation, l'organisation scolaire se devait d'évoluer à partir d'un rationnel pédagogique, éducatif et administratif permettant de sortir des ornières qui creusent les contraintes usuelles.

D'après ces statistiques, il est évident que le décrochage et la persévérance scolaires constituaient les deux grandes difficultés auxquelles devaient faire face chaque année les élèves, le personnel scolaire, les parents et les partenaires sociaux. C'est dans ce contexte qu'au cours de l'année scolaire 1999-2000 l'équipe-école a amorcé une réflexion sur l'effet des actions entreprises sur le plan pédagogique, éducatif et administratif pour contrer ces éléments problématiques et leurs conséquences sur l'environnement des élèves et du personnel. Cette réflexion s'inscrivait dans une perspective d'appropriation de la réforme du curriculum à venir au secondaire.

Une transformation de l'organisation scolaire pouvant faciliter l'adoption de pratiques pédagogiques, éducatives et administratives adaptées s'est amorcée progressivement au cours des dernières années. Par exemple, on plaçait deux groupes d'élèves suivant le même cours dans des locaux voisins pour permettre un travail en « coenseignement »; ou encore on planifiait deux périodes consécutives pour un même cours. Ces modifications dans l'organisation scolaire ont contribué progressivement à faire évoluer la perception du personnel de l'école quant à la fonction de cette organisation scolaire et à la possibilité de l'utiliser pour assurer un meilleur service aux élèves. À partir de la juxtaposition de ces deux changements à une réflexion amenée par un enseignant, M. Gilles Charrette, sur la réorganisation du temps d'enseignement, le projet a pris son envol.

Photo : Denis Garon

De la refonte de l'horaire et du calendrier scolaire à un projet pédagogique

L'idée initiale de l'enseignant, qui proposait un projet de réaménagement de l'horaire et du calendrier scolaire à ses collègues, était de « se donner du temps professionnel » pour assurer l'encadrement et le suivi des élèves. On peut considérer la réflexion inhérente à cette initiative comme la première pierre d'assise du projet pédagogique qui en a découlé. La seconde pierre d'assise correspondait au volet pédagogique du projet consistant à utiliser une partie du temps disponible pour réfléchir sur les actions entreprises dans une perspective d'agir réflexif, d'objectivation des pratiques pédagogiques, éducatives et administratives existantes et de préparation à la réforme du curriculum. La troisième pierre d'assise était la présence de l'élève auprès de partenaires sociaux, dans un contexte extrascolaire, afin de donner du sens à ses apprentissages scolaires.

Se donner du temps professionnel pour des actions d'encadrement et de suivi

L'axe principal de cette première pierre d'assise était constitué du besoin et du désir de concevoir un mécanisme administratif qui, sur le plan de l'organisation scolaire, favoriserait la concertation entre les intervenants relativement à l'encadrement et au suivi des élèves. Cette concertation pouvait se traduire par un accroissement du travail d'équipe pour ce qui est des matières ou des classes, ou une continuité dans les interventions éducatives entre les divers agents d'éducation, notamment un suivi des retards et des absences auprès des élèves concernés. Par ailleurs, l'information auprès des parents pouvait se faire de manière plus soutenue et l'appui accordé aux suppléants était grandement facilité. Par l'entremise d'une panoplie de moyens à la disposition du personnel de l'école, on visait toujours à contrer le décrochage et à susciter la persévérance scolaire.

La façon de trouver ou de récupérer du temps pour le transformer en « temps professionnel » consistait essentiellement en une réorganisation du temps alloué pour les cours en fonction du nombre de périodes dans l'année scolaire combinée à un agencement novateur des journées pédagogiques existantes. Comme dans plusieurs écoles au Québec, l'horaire de l'élève contenait quatre cours de 75 minutes par jour à l'intérieur d'un cycle de neuf jours. Pour les besoins du projet, l'horaire est modifié en quatre cours de 79 minutes à l'intérieur d'un cycle de dix-neuf jours. Ce cycle correspond donc à deux cycles de l'ancien système, plus une journée qui est destinée à des activités professionnelles ou parascolaires. Autrement dit, ces périodes de 79 minutes permettent de retrancher entre neuf ou dix jours du calendrier des élèves sans modifier pour autant le régime pédagogique, dans la mesure où le nombre d'heures de cours annuel pour une discipline est respecté.

Ces jours ainsi libérés sont utilisés à d'autres fins qu'à des activités de classe ordinaires. De plus, on peut les maximiser en les divisant en deux et en les agençant avec des journées pédagogiques. Il appartient alors à l'équipe-école de les distribuer à l'intérieur du calendrier scolaire en tenant compte des journées d'examens ou des congés fériés. Il s'agit ensuite de déterminer le contenu des heures à la fois sur le plan professionnel (réunions de cycle, préparation de cours dans une perspective d'interdisciplinarité, appropriation de la réforme du curriculum, concertation

entre les divers agents d'éducation du milieu tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, etc.) et sur le plan parascolaire (activités parascolaires, insertion professionnelle sous la forme d'un stage, reprises d'examens, activités d'enrichissement, etc.) avec ou sans les partenaires sociaux.

Se donner du temps professionnel pour des actions pédagogiques communes

L'axe principal de cette seconde pierre d'assise était constitué du besoin et du désir de concevoir un mécanisme favorisant une concertation entre les intervenants relativement aux pratiques pédagogiques. Cette concertation portait d'une part sur le fait que l'élève agit et se construit dans différents contextes d'apprentissage et, d'autre part, sur la nécessaire continuité pédagogique entre les professeurs pour un même élève ou un même groupe, dans la perspective d'une pédagogie différenciée et, finalement, sur l'appropriation du sens et du contenu de la réforme du curriculum à venir en ce qui concerne l'interdisciplinarité. On visait toujours à contrer le décrochage et à susciter la persévérance scolaire. Le point de référence de ces actions pédagogiques était constitué par cinq principes pédagogiques privilégiés dans le projet éducatif :

1. L'objectif de la formation en éducation est d'amener la personne à développer son agir plutôt que d'imiter un ensemble de gestes idéals.
2. C'est à partir de l'agir d'une personne que s'effectue tout nouveau développement de cet agir.
3. La capacité d'une personne à adapter son agir aux trois environnements (personnel, physique et social) se développe par la confrontation à des problèmes, qui amènent cette personne à trouver diverses solutions.
4. L'apprentissage passe par la prise de conscience de son agir et de ses effets sur son environnement.
5. L'intérêt ainsi que le désir d'apprendre et de développer ses habiletés sont suscités par la naissance d'un sentiment de compétence et par la prise de conscience de la signifiance des situations d'apprentissage.

Se donner du temps professionnel pour fournir aux élèves des occasions d'accumuler des acquis expérentiels

L'axe principal de cette troisième pierre d'assise était constitué du besoin et du désir de concevoir un mécanisme permettant à l'élève de s'engager activement dans un stage ou un travail de recherche ou d'enrichissement, ou un travail communautaire, et ce, par l'entremise d'un projet personnel ou collectif, issu d'une concertation entre les intervenants de l'école et les partenaires sociaux. Cette concertation pouvait se traduire par exemple par une offre de stage ou de travail communautaire permettant à l'élève de donner du sens à ses apprentissages scolaires et suscitant son intérêt pour la poursuite de ses études. Par ailleurs, la continuité éducative entre l'école et ses partenaires sociaux permettait d'offrir un soutien et de valoriser le milieu pour la poursuite des études.

Balises pour l'élaboration du projet pédagogique

La conception et la mise en place d'un projet pédagogique comme celui de l'école Honoré-Mercier et son actualisation pour une seconde année, ne se limitent pas à des considérations techniques ou syndicales, ou encore à des questions de gestion du personnel. Pour tous les acteurs concernés, la compréhension et l'engagement liés au projet, qui prend forme par l'agir de chacun, sont évolutifs. Ces deux éléments sont proportionnels à la prise de conscience effectuée par chacun à travers l'exercice de son rôle.

Pour objectiver cet agir individuel, collectif et même institutionnel, cinq balises de l'ordre du développement de l'agir humain vers l'autonomie ont transcendé toutes les actions et les intentions d'action. Ces balises sont indépendantes des finalités initiales du projet et de l'appropriation de la réforme qui est sur la planche à dessin du ministère de l'Éducation. Il va de soi qu'elles ne sont pas exhaustives et ne sont que des points de repère permettant d'interpréter la construction de la réalité inhérente à l'agir des différents acteurs au cours de la réalisation du projet. Elles constituent en quelque sorte une lunette d'approche qui permet d'interpréter la réalité de son école, sa réalité comme apprenant et comme agent de changement et d'évolution dans le domaine de l'éducation. L'ordre de présentation de ces balises n'a pas d'importance.

La première des cinq balises est formée par la définition et la mise en place du contexte du projet, par exemple une appropriation adaptée de la réforme du curriculum qui prend en considération la problématique du décrochage scolaire dans le milieu, pour ensuite déterminer la responsabilité et le rôle de chacun des acteurs.

Photo : Denis Garon

Dans la perspective selon laquelle le but de la formation est d'amener une personne à développer son agir plutôt que d'imiter un ensemble de gestes idéal, comme il est mentionné dans le projet éducatif qui est actuellement en voie de réécriture, l'équipe-école a précisé, en le construisant progressivement, le contexte d'évolution des élèves, des membres du personnel et des partenaires sociaux avec lesquels elle intervient. On a fait place à une vision d'équipe élargie, de telle manière que tous les agents d'éducation qui interviennent à différents titres à l'école soient partie prenante au projet d'une manière active, collégiale et consensuelle. L'ouverture aux partenaires sociaux et à la communauté environnante est apparue essentielle. On se doit également d'associer à ce projet tant les élèves que les parents, et ce, dès le départ. Chaque agent d'éducation doit se sentir engagé par son agir à l'égard du projet de son école que va légitimer son conseil d'établissement et approuver son groupe d'appartenance ou d'instances de représentation.

La deuxième balise est formée par la nécessité du connu pour se diriger vers l'inconnu. Pour y arriver, il faut se donner du temps et des moyens pour réfléchir individuellement et collectivement sur les actions à entreprendre dans le cadre d'une construction collective de la dynamique du projet pédagogique envisagé.

Dans la perspective selon laquelle c'est à partir de l'agir d'une personne que s'effectue tout nouveau développement de cet agir, comme le mentionne le projet éducatif, l'équipe-école élargie a fait le bilan du contexte éducatif, pédagogique et administratif antérieur au projet. C'est à partir de cette évaluation contextualisée des besoins et des centres d'intérêt des enfants que l'on pouvait alors donner une couleur locale aux composantes pédagogiques, éducatives et administratives du projet pédagogique mis en branle. Ce bilan exige du temps de réflexion.

La troisième balise est constituée par l'adaptation ou l'éclatement de la sacro-sainte organisation scolaire.

Dans la perspective selon laquelle la capacité d'une personne à adapter son agir aux trois environnements (personnel, physique et social) se développe par la confrontation à des problèmes, qui amènent cette personne à trouver diverses solutions, comme il est indiqué dans le projet éducatif, il devenait nécessaire de remettre en question une organisation scolaire immuable en dépit des problèmes qu'elle tendait à perpétuer. La plupart du temps, l'école est structurée en fonction de cette organisation scolaire, alors que cela devrait être carrément le contraire.

L'école devait sortir des ornières creusées par les contraintes d'organisation scolaire. Le projet pédagogique ne doit pas être limité par une contrainte informatique ou administrative. Il n'y a pas de solution miracle, mais, pour réaliser un tel projet, il importe de faire une lecture différente de la réalité usuelle.

Déjà de nombreuses écoles explorent de nouvelles façons de faire sur le plan de l'organisation scolaire par exemple en prévoyant deux périodes consécutives en français de cinquième secondaire, afin que les élèves se familiarisent

avec les situations d'écriture des examens du Ministère et qu'ils sachent ce qui les attend au collégial. On jumèle aussi des périodes de mathématiques ou les laboratoires afin d'explorer en profondeur certains concepts ou de faire des expériences plus longues. La divergence des solutions aux problèmes posés ne doit pas se confiner à des considérations d'ordre technique. Cette divergence des solutions n'est pas exportable pour autant sans adaptation.

La quatrième balise est formée par l'évolution des pratiques éducatives, pédagogiques et administratives liées à l'autonomie professionnelle de tous les acteurs.

Dans la perspective selon laquelle, comme le précise le projet éducatif, l'apprentissage passe par la prise de conscience de son agir et de ses effets sur son environnement, chaque agent d'éducation doit être en mesure d'objectiver son agir professionnel. Il doit réfléchir aux dimensions d'imputabilité, de formation continue et de pouvoir d'influence entre pairs.

La cinquième et dernière balise est formée par la nécessité d'agencer la spécialisation actuelle du domaine d'intervention à la transdisciplinarité et aux compétences transversales.

Dans la perspective selon laquelle l'intérêt, le désir d'apprendre et de développer ses habiletés sont suscités par l'émergence d'un sentiment de compétence et par la compréhension de la signification des situations d'apprentissage, tel qu'il est mentionné dans le projet éducatif, les modèles pédagogiques doivent être ouverts, révisés, multiples, variés, généralisés et adaptés. S'il est courant au primaire de voir en classe des coins de travail ou de lecture, pourquoi la disposition des pupitres au secondaire est-elle quasiment immuable? Peut-on penser défaire les rangées afin de faire de la place à la pédagogie par projets, à un portfolio, à des projets interdisciplinaires? Qu'est-ce qui prend le plus de place en classe actuellement, les pupitres, les élèves ou le professeur? Sait-on ce qui se passe dans le local d'à côté?

Cette transformation des modes de gestion et des modèles éducatifs et pédagogiques suppose de nouveaux repères, de nouvelles pratiques, comme celle qui consiste à nous mettre en situation de projet tout en travaillant au remaniement de notre système d'organisation scolaire. Elle suppose d'analyser la situation sous un autre angle afin d'interpréter différemment la réalité à travers un travail d'équipe. On parle allègrement de *compétence* dans le *Programme des programmes*, dans les journaux, à la radio et ailleurs. Ce mot, qui n'est pas nouveau et qui n'est pas exclusif au monde scolaire, fait maintenant partie d'un langage commun dans le milieu de l'éducation. Il prend tout son sens quand nos actions expriment que la compétence précède la performance non pas dans une perspective linéaire privilégiant le progrès comme étant un phénomène cumulatif, mais plutôt dans une perspective de réorganisation continue des intentions et des actions de la personne.

En guise de conclusion aux propos de ce texte et à l'expérimentation en cours, on peut voir que la mise en place et la réalisation d'un tel projet n'ont rien d'aléatoire sur le plan de la transformation des pratiques pédagogiques, éducatives et administratives. La concertation de tous les acteurs concernés s'avère essentielle. Il en va de même pour l'engagement de chacun. Après un an d'expérimentation, il appert que les actions à accomplir afin de se doter d'un mécanisme commun pour l'encadrement et le suivi des élèves donnent des résultats probants, immédiats et positifs. C'est la réalité la plus facile à transformer. Pour ce qui est de l'émergence d'actions pédagogiques communes, initialement prévues comme étant concomitantes aux actions d'encadrement et de suivi, c'est l'objet principal de concertation en cette seconde année du projet. Cette émergence passe indéniablement par un leadership de l'équipe de direction. Pour ce qui est de l'utilisation du temps disponible pour les élèves à des fins de développement d'acquis expérentiels, il en ressort un besoin de suivi et de soutien de la part de l'équipe-école à travers une expérimentation limitée et remaniée. L'utilisation du temps découle de la modification des pratiques pédagogiques, éducatives et administratives permettant de rentabiliser ce temps et implique une modification de l'agir habituel des élèves dans la prise en charge de leurs apprentissages en dehors du temps scolaire. Le maillage avec les partenaires sociaux implique une ouverture sur la communauté. Ce n'est pas tout de se donner du temps professionnel, il faut passer à l'action mais l'enjeu en vaut la peine. Pas question de revenir en arrière.

M. Claude Daviau est coordonnateur à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire du Service des ressources éducatives de la Commission scolaire de Montréal.

À L'ÉCOLE SECONDAIRE D'ANJOU : LA PRÉPARATION À LA RÉFORME REFUSE SUR LA FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

par Adele Gouin

Photo : Denis Garon

De gauche à droite : Fernand Ouellet, coordonnateur du Centre de ressources en éducation aux médias, Jacques Quintal, conseiller pédagogique et Bernard Beauchamp, directeur.

Personnes présentes : M. Bernard Beauchamp, directeur, et M. Fernand Ouellet qui était, à ce moment, conseiller pédagogique en remplacement de M. Jacques Quintal, conseiller pédagogique titulaire du poste. M. Fernand Ouellet est présentement coordonnateur du projet « Médias en classe : les informations » au Centre de ressources en éducation aux médias. L'école secondaire d'Anjou compte 980 élèves de la première à la cinquième secondaire, ceux-ci sont accompagnés par 70 enseignants et enseignantes.

MISER SUR UNE PÉDAGOGIE PAR PROJETS DÉJÀ BIEN ANCRÉE POUR FACILITER L'IMPLANTATION DU NOUVEAU CURRICULUM

L'école secondaire d'Anjou a mis en place, il y a déjà une dizaine d'années, un volet artistique afin d'offrir des concentrations en arts visuels et en musique aux élèves de la première secondaire à la cinquième secondaire. L'école offre également, depuis septembre 2001, une concentration en sciences et en technologie qui s'échelonnera de la première à la cinquième année du secondaire et permettra la réalisation de projets scientifiques regroupant plusieurs disciplines. L'école compte 6 ou 7 groupes d'élèves par échelon, dont au moins 1 ou 2 groupes par programme de concentration. Dans les différentes concentrations, chaque groupe d'élèves doit réaliser un projet d'importance par année.

C'est d'ailleurs à partir des programmes de concentration que s'est graduellement développée la pédagogie par projets, qui, à son tour, s'est étendue à plusieurs autres disciplines. À titre d'exemple, un projet intitulé MIFA permet actuellement aux enseignants de musique, d'informatique et de français de proposer aux élèves un projet multidisciplinaire. Un autre projet permet d'intégrer l'histoire et les arts plastiques. Mentionnons que les groupes d'élèves de première et de deuxième secondaire sont des groupes fixes, une organisation permettant plus de souplesse dans l'aménagement de l'enseignement et de l'apprentissage.

Au fil du temps, l'expérimentation de la pédagogie par projets et la réalisation de projets multidisciplinaires ont permis aux enseignantes et aux enseignants de cette école de découvrir et d'apprécier les effets positifs de cette pratique pédagogique sur leurs élèves. Guidés par ces expériences concluantes, la direction et les enseignants de l'école d'Anjou ont convenu, dès l'année scolaire 1999-2000, d'instaurer progressivement une pédagogie par projets qui pourrait faciliter l'implantation du nouveau curriculum apporté par la réforme. S'engageant à réaliser au moins un projet en partenariat avec un collègue d'une autre discipline, les enseignants conviennent également d'utiliser le multimédia comme outil pédagogique dans chaque discipline.

Photo : Denis Garon

Un terrain aussi fertile pour la pédagogie par projets et pour la réalisation de projets multidisciplinaires devient, pour l'équipe de l'école d'Anjou, la porte d'entrée de la mise en œuvre de la réforme. D'ailleurs, au cours de cette même année scolaire 1999-2000, l'école élaborait en collaboration avec la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île un projet d'expérimentation pour faciliter l'implantation du nouveau curriculum. Dans une perspective de recherche-action d'une durée de trois ans, l'objectif de ce projet était d'obtenir la description d'un type d'école facilitant l'implantation de la réforme et de préparer l'équipe-école à utiliser de nouvelles approches pédagogiques afin de permettre aux différentes catégories de personnel d'adapter leurs rôles et leurs modes de fonctionnement en fonction des besoins liés à l'implantation du nouveau curriculum. Malgré le fait que le budget d'expérimentation demandé au ministère de l'Éducation n'a pas été accordé, l'école a poursuivi les objectifs de formation visés dans le projet expérimental, car, **pour l'école secondaire d'Anjou, la préparation à la réforme repose sur la formation continue du personnel enseignant.**

Ainsi, au terme de l'année 2000-2001, l'école aura consacré plusieurs journées pédagogiques pour la formation en matière de pédagogie par projets ainsi que pour l'élaboration de projets multidisciplinaires qui seront réalisés en 2001-2002. La démarche a permis aux enseignants de présenter leur discipline à leurs collègues, pour y découvrir d'abord les convergences. Ces journées de formation ont également permis aux enseignants de procéder à l'élaboration d'un cadre de référence pour la réalisation de projets. En plus de ces journées de formation sur la pédagogie par projets, l'école a proposé un programme de formation individualisé en informatique à l'ensemble des membres du personnel enseignant qui acceptaient, volontairement, de consacrer de leur temps pour suivre la formation. Cette dernière a d'ailleurs amené de plus en plus d'enseignants à intégrer l'utilisation des technologies à leur pratique, l'une des compétences transversales du nouveau curriculum. Afin de soutenir ces initiatives pédagogiques, l'école a ajouté, depuis le début de l'année scolaire 2001-2002, à ses laboratoires d'informatique deux autres minilaboratoires pour les applications pédagogiques de l'ordinateur (APO) pouvant desservir huit équipes de quatre élèves travaillant en pédagogie par projets.

Toujours afin de se familiariser avec les principes directeurs du nouveau curriculum issu de la réforme, des chroniques d'information hebdomadaires ont été présentées au personnel enseignant, au cours de cette même année scolaire. Ces chroniques ont d'abord donné les grandes lignes de la réforme, fait connaître les principaux documents qui l'expliquent, ainsi que ses artisans. Ensuite, ils ont porté sur des enjeux plus larges, sur des approches pédagogiques et sur quelques aspects plus particuliers, dont les intelligences multiples, les compétences, le socioconstructivisme et autres. Ces chroniques se poursuivront également l'an prochain afin de faciliter et de soutenir l'appropriation du cadre théorique de la réforme.

Le personnel enseignant a adopté, pour l'année 2001-2002, un cadre de référence en formation continue, qui prévoit 10 journées pédagogiques pour le travail par projets. À l'intérieur de ce cadre de référence, on retient notamment le perfectionnement par les pairs ainsi que l'adhésion aux fondements qui sous-tendent la réforme et la mission de l'école.

Dans cette démarche de préparation à la mise en œuvre de la réforme, le défi pour la direction est d'offrir aux enseignants et enseignantes les conditions les plus favorables pour sa réalisation. L'aménagement du temps ainsi que l'organisation de la tâche de l'enseignant doivent être facilités afin de favoriser le travail d'équipe et d'assurer le soutien nécessaire aux enseignants.

Enfin, les exigences et les caractéristiques propres au travail d'équipe demeurent des habiletés que nous devons tous développer.

Ainsi, à l'école secondaire d'Anjou, on pourrait résumer la préparation à la mise en œuvre de la réforme de la façon suivante : regarder ce que l'on fait, reconnaître ses forces et bâtir là-dessus, tous ensemble.

M^me^ Adèle Gourd est consultante en éducation.

À L'ÉCOLE MASSEY-VANIER : UN PASSÉ RICHE ET GARANT DE L'AVENIR

par Adèle Gourd

Personnes présentes : M. Alain Bachand, directeur ; M^me^ Jacqueline Lamy, directrice adjointe ; M^me^ Josée Arsenault, directrice adjointe, M. François Allard, directeur adjoint, M^mes^ Julie Lamarre et Diane Gagnon, enseignantes ; M. Yves Saint-Onge, enseignant. À l'exception de M. Yves Saint-Onge, ces personnes forment l'équipe-ressource de la réforme à laquelle se joignent M^mes^ Danielle Beauregard, Nathalie Alix et Christiane Corriveau, toutes trois enseignantes.

L'école secondaire Massey-Vanier compte 1 401 élèves de la première à la cinquième secondaire inscrits à l'enseignement ordinaire, en cheminement particulier et en alternance travail-études. On y trouve également 85 enseignantes et enseignants.

C'EST À PARTIR DE NOTRE CULTURE PÉDAGOGIQUE QU'IL FAUT EFFECTUER AUJOURD'HUI LE CHANGEMENT PROPOSÉ PAR LA RÉFORME

À l'école Massey-Vanier, se préparer pour la mise en œuvre de la réforme, c'est d'abord inviter chacun à regarder ce qu'il fait déjà par rapport à la réforme. Ainsi, on garde et renforce ce qui est bien et on renonce, peu à peu, à ce qui est moins bien. C'est à partir de cette philosophie qui mise sur la confiance et le potentiel de tout le personnel que l'équipe de direction a élaboré un plan d'action afin de préparer le terrain à la mise en application du nouveau curriculum. Nous comprendrons rapidement que cette philosophie repose sur la culture pédagogique de l'école. Cette culture se compose d'un bagage culturel qui s'est bâti au fil des ans et qui a évolué avec les gens. C'est donc à partir de cette culture pédagogique qu'il faut effectuer aujourd'hui le changement proposé par la réforme.

Bien que l'on considère le programme de formation à la gestion de l'éducation, auquel l'équipe de direction s'est inscrite à l'Université de Sherbrooke, comme le point de départ de la réflexion sur la mise en œuvre de la réforme, il faut reconnaître que la préparation à cette mise en œuvre est d'entrée de jeu étroitement associée au leadership pédagogique de l'équipe.

Dès l'année scolaire 1999-2000, l'équipe de direction voit venir la réforme et veut s'y préparer : « comment ? » et « quoi ? » sont les premières questions posées. Pour commencer à chercher les réponses à ces interrogations majeures, on met d'abord sur pied une équipe-ressource composée de l'équipe de direction et de cinq enseignants. Il est essentiel, pour la direction, d'obtenir la participation des enseignants afin de tenir compte de leurs besoins dans cette démarche

Photo : Denis Garon

de changement. Cela s'inscrit dans un modèle de gestion participative. La tâche de l'équipe-ressource consiste à élaborer un plan d'action d'ici la mise en œuvre officielle du nouveau curriculum afin de préparer les enseignants au renouveau pédagogique proposé.

Dans un premier temps, l'objectif est de faire connaître au personnel enseignant les orientations de la réforme et d'en faciliter la compréhension. Reconnaissant que le mot *réforme* provoque des appréhensions et des craintes, l'équipe-ressource mise sur la culture pédagogique de l'école dans laquelle le changement et l'évolution pédagogique eux-mêmes témoignent d'un important bagage d'expériences innovatrices. Ainsi, **on souhaite particulièrement montrer, parmi les pratiques adoptées dans l'école, celles qui s'inscrivent dans l'esprit de la réforme.**

Dès le mois d'août 1999, les premiers ateliers de sensibilisation à la réforme sont offerts aux enseignantes et enseignants lors de journées pédagogiques. L'équipe-ressource prépare également les ateliers du plan d'action 2000-2001. Pour faire cette tâche, l'équipe prévoit 4 ou 5 rencontres durant l'année pour élaborer le contenu des journées d'ateliers. Les membres devront également se rencontrer avant chaque atelier afin de préparer leur organisation, ce qui fait au total environ de 8 à 10 rencontres par année. Un budget est prévu pour la libération des enseignants qui font partie de l'équipe-ressource.

Le plan d'action pour l'année 2000-2001 prévoyait cinq ateliers sur la réforme. Le premier avait pour thème « La réforme, c'est quoi? ». Visant à clarifier ce que l'on entend par *réforme du curriculum*, cet atelier devait permettre aux gens d'exprimer leurs craintes et d'obtenir des réponses à leurs interrogations. On rappelle également qu'il est important de se donner du temps. Les ateliers qui ont suivi, quant à eux, ont porté sur la distinction entre une compétence et une connaissance, sur le concept des intelligences multiples. Toutefois, un dernier atelier a permis aux enseignants de présenter leurs pratiques pédagogiques qui s'inscrivent déjà dans l'esprit de la réforme. Pour l'équipe-ressource, cet atelier a eu sur les enseignants un effet très positif. Le renforcement de modèles existants suscite la participation des enseignants et les amène à générer le changement eux-mêmes. D'ailleurs, on reconnaît ici que la réforme donne des ailes et du pouvoir à ceux qui innovaient déjà, ainsi qu'à ceux et celles qui désirent le faire.

Photo : Denis Garnier

De gauche à droite : Josée Arsenault, directrice adjointe, Alain Bachand, directeur, Diane Dagenais, enseignante, Julie Lamarre, enseignante, François Morel, directeur adjoint, Jacqueline Lamy, directrice adjointe et Yves St-Onge, enseignant.

Quelles sont les pratiques pédagogiques déjà mises en place à l'école Massey-Vanier et qui s'inscrivent dans l'esprit de la réforme?

Depuis plusieurs années, cette école a investi dans les options en arts, particulièrement en musique, en théâtre et en arts plastiques. Dans ces options, les enseignants adoptent une pédagogie par projets qui permet aux élèves d'être plus actifs dans des situations d'apprentissage plus signifiantes et plus stimulantes pour eux. Le festival annuel du théâtre amateur et les concerts sont les aboutissements de projets d'importance. De plus, en sciences, on utilise depuis une dizaine d'années une approche préconisant l'expérimentation, pour en dégager ensuite la théorie. La pédagogie par projets y est aussi présente et se concrétise par l'expo-science. D'autres enseignants de différentes disciplines expérimentent également des projets interdisciplinaires. Ainsi l'enseignant d'histoire s'associe à l'enseignant de musique pour réaliser un projet avec un groupe d'élèves, et l'enseignant de français intègre de façon permanente l'informatique comme outil pédagogique. D'ailleurs, depuis la mise en place d'ateliers sur la réforme, quelques expérimentations de projets interdisciplinaires ont été effectuées. Pour ces enseignants, il s'agit de se faire confiance et de s'engager en respectant la compétence de leurs collègues.

Il faut dire que l'école Massey-Vanier a une riche expérience en matière d'innovations pédagogiques

L'école a d'ailleurs fait l'objet d'articles dans *Vie pédagogique* en février 1979 et en juin 1986. On y soulignait notamment l'importance accordée à la qualité de la relation pédagogique et les moyens mis en œuvre pour atteindre cette qualité, comme, en 1974, la mise en place en 1re et 2e secondaire d'unités de formation. Chaque unité de formation comprenait quatre groupes fixes d'une trentaine d'élèves, et un professeur pour chaque discipline de base était affecté en exclusivité à chaque unité de formation. Un de ces professeurs était responsable, pour toute l'année, d'un groupe d'élèves. Les responsables d'unité se réunissaient presque une fois par semaine avec le directeur d'école afin de veiller à l'organisation et à l'élaboration des activités pour l'ensemble des unités de formation. Le souci de mieux suivre le cheminement et le progrès de l'élève était la valeur sous-jacente à ce modèle d'organisation.

En 1984-1985, on mettait également en place, pour quelques matières, les cours-capsules, c'est-à-dire une forme d'organisation de l'enseignement qui concentre dans un laps de temps plus court – le trimestre – un programme traditionnellement réparti sur toute une année scolaire. On voulait ainsi permettre aux élèves de voir le contenu d'une matière plus rapidement pour ne pas perdre le fil, et à l'enseignant de mieux connaître ses élèves, ces derniers étant trois fois moins nombreux dans un cours donné. Poursuivant l'objectif d'améliorer la qualité de la relation pédagogique, ce sera par la suite au tour des enseignants de 3e secondaire d'opter pour l'enseignement semestriel afin de mieux connaître les élèves.

Conséquemment, depuis 1974, ces diverses formules pédagogiques ont permis de faire d'autres expériences positives. Celles-ci ont été réinvesties et leur évolution est certes le gage du renouveau pédagogique constant qui permet aujourd'hui au personnel de cette école de miser sur sa culture pédagogique et de s'inscrire, grâce à cet héritage, dans la mise en œuvre de la réforme. Ainsi, le travail d'équipe, l'approche socio-constructiviste, la pédagogie par projets, les projets interdisciplinaires ainsi que l'élève actif dans ses apprentissages sont déjà des bases solides dans la pédagogie de cette école et servent de point d'ancrage pour s'arrimer au nouveau curriculum.

Rencontrée en mai 2001, l'équipe-ressource élaborait déjà son plan d'action pour l'année 2001-2002. Les ateliers de formation porteront sur les thèmes suivants : l'évaluation et le portfolio, la mise en place de projets interdisciplinaires, les conditions gagnantes du travail d'équipe ainsi qu'un retour sur les réalisations des pairs. L'équipe envisage également de faire appel aux conseillers pédagogiques de la Commission scolaire afin qu'ils la soutienne dans la préparation des contenus d'ateliers prévus au cours de l'année.

La réalité de la culture pédagogique de l'école Massey-Vanier indiquait déjà, il y a vingt ans, que les changements collectifs ont pour point de départ les changements individuels et que le développement individuel représente le meilleur gage de changement pour un établissement d'enseignement. Encore aujourd'hui, en 2001, l'école adopte, à l'image de son passé, le paradigme selon lequel le personnel de l'école doit faire ses propres efforts pour susciter le changement et doit être continuellement engagé dans le processus de changement.

Pour l'école Massey-Vanier, se préparer à la réforme, c'est avant tout ne pas tarder à se mettre en marche, se prendre en main et effectuer le changement en tenant compte de ses besoins et de sa réalité. Pour y arriver, il faut pouvoir compter sur une bonne équipe-ressource qui reconnaît et appuie les forces du milieu. Pour la direction, le défi consiste essentiellement à nourrir le changement pédagogique des enseignants et à leur garantir un accompagnement approprié.

Mme Adèle Gourd est consultante en éducation.

À L'ÉCOLE SECONDAIRE LE CARREFOUR : LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION EST DÉJÀ EN ROUTE

par Adrien Boucher

C'est un directeur d'école enthousiaste et confiant dans l'avenir que j'ai rencontré à la fin du mois de juin 2001, et pour cause! En effet, Jean Carrier, qui dirige l'école polyvalente Le Carrefour[1] de Val-d'Or depuis à peine un an, peut déjà affirmer que l'équipe de direction et d'enseignantes et d'enseignants avec qui il a le plaisir de travailler a véritablement amorcé le virage proposé par la réforme de l'éducation, et qu'elle a adopté plusieurs des orientations qui y sont préconisées.

Quand on demande à M. Carrier d'appuyer ses dires en citant un projet qui, selon lui, épouse les grandes lignes de la réforme, il demeure songeur quelques instants, puis ajoute : « Comment vous en nommer un seul? Il y a tellement de projets qui se vivent dans notre école : le français journalisme (écrit et télévisé); la course autour de la MRC de la Vallée-de-l'Or (inspirée de l'émission ***La course autour du monde***, cette activité invite les jeunes à préparer un reportage télévisé pour faire connaître un aspect caractérisant le milieu); le programme multisports, axé sur la réussite des garçons; la Serre des Tournesols (entreprise-école qui regroupe des élèves présentant une déficience intellectuelle ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et qui, par le truchement de l'horticulture, intègre la formation scolaire). Cependant, précise-t-il, le projet qui a le plus d'incidences sur le plan pédagogique est sans aucun doute l'approche préconisant l'intégration des matières et la gestion de projets. »

Il m'offre alors de rencontrer des enseignantes, des enseignants et des élèves qui **vivent littéralement** dans l'école tellement ils s'engagent, car, prend-il la peine de préciser, « la polyvalente Le Carrefour, ce n'est pas seulement une boîte à cours, c'est un milieu de vie ».

Photo : Denis Lafrenaie

Origine du projet

En 1997, à la demande d'un groupe de parents de la région de Val-d'Or, la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois confie à la direction de l'école le mandat de concevoir un programme d'éducation internationale. Désireux d'offrir un programme reconnu par la Société des écoles internationales, mais qui s'inspire aussi des conclusions des États généraux sur l'éducation, le directeur en poste à cette époque, M. Jean Denommé[2], ainsi qu'une équipe de neuf enseignantes et enseignants décident d'utiliser le programme d'éducation internationale « comme prétexte pour explorer l'intégration des matières au secondaire, le travail de coopération, les aires d'interaction (compétences transversales-contexte de vie) et des projets synthèses dans lesquels chacune des matières est mise à contribution dans un projet collectif », explique M. Dénommé. Dans un contexte de travail d'équipe animé par l'équipe de direction, les enseignantes et les enseignants communiquent aux autres les objectifs et les stratégies utilisées relativement à l'apprentissage de leur matière, construisent le réseau de liens qui existent d'une matière à l'autre, ciblent les éléments propices à la collaboration et déterminent un thème et un projet collectif.

Assises du projet

La polyvalente Le Carrefour n'en est pas à son premier projet. Depuis une dizaine d'années, le personnel de cette école, soutenu par les membres de la direction, que l'on peut qualifier de véritables leaders en matière de pédagogie, développe et vit des expériences pédagogiques variées, dynamiques et stimulantes.

En 1992, sur l'invitation de la Direction régionale du ministère de l'Éducation en Abitibi-Témiscamingue, les membres de la direction de l'école ont participé à une formation sur les processus mentaux offerte par le professeur Gilles Noiseux, de l'Université Laval.

En 1996, un premier groupe formé de six membres du personnel de l'école a amorcé une démarche de réflexion, sur l'**enseignement par médiation**, par l'entremise du groupe Proxima. Cette formation ayant pour cadre théorique celui des **processus mentaux** intégrait les différentes approches pédagogiques déjà connues telles que l'actualisation du potentiel intellectuel (API), l'enseignement stratégique, l'enseignement coopératif, ou encore la thérapie de la réalité.

Au printemps 2000, plus de 80 p. 100 de tout le personnel de l'école avait suivi cette formation complète de six jours. Encore aujourd'hui, quatre fois par année, une équipe de six membres du personnel de l'école anime des activités d'objectivation sur les compétences acquises lors de cette formation.

Selon la direction, « cette formation a donné l'occasion à l'équipe-école de réfléchir sur la pratique de l'enseignement, de la remettre en question et de procéder aux petits changements nécessaires. De plus, elle favorise une meilleure compréhension du processus d'apprentissage lui-même et, du même coup, ce que vivent les élèves en salle de classe ».

Contenu du projet

Étant formés pour le changement et capables de remettre leur pédagogie en question, ce sont donc des enseignantes et des enseignants volontaires qui ont accepté de travailler en équipe avec la direction de l'école, à l'hiver 1997, afin d'établir les bases du modèle d'intégration des matières et de gestion de projets que l'on souhaitait utiliser pour implanter le programme d'éducation internationale dès septembre 1998.

« Nous avons retenu une approche de gestion de projets, mais pas de n'importe quels projets. Des projets structurés qui émanent de l'équipe d'enseignantes et d'enseignants, par opposition à des projets conçus presque séance tenante auprès des élèves », explique Jocelyn Trudel, enseignant de sciences physiques en deuxième secondaire et de biologie en troisième secondaire. « Cela ne veut toutefois pas dire que nous ne prenons pas en considération les suggestions et les remarques de nos élèves, au contraire. »

Les rencontres d'équipes, animées par la direction, ont permis de faire des liens entre les différentes disciplines et de trouver un fil conducteur. « Notre matière intégratrice en première secondaire est la géographie. En deuxième secondaire, c'est l'histoire », explique Valérie Beaulieu, enseignante de français et de culture religieuse. « Cela nous a conduit à déterminer un thème par année. À titre d'exemple, en première secondaire toutes les activités tournent autour de l'étude des cinq continents; en deuxième secondaire, nous nous attachons à l'évolution de l'humain à travers les âges, en troisième secondaire, les grandes découvertes et en quatrième secondaire, les grands défis[3]. » Ce n'est pas tout; à la fin de chacun des modules, les élèves doivent produire un projet synthèse. Voici un exemple tiré du module 3 de deuxième secondaire, préparé par Ruth Bonfond, Isabelle Parent et Jean Denommé :

Brève description

1. Préparation d'un journal de classe dans lequel on fait la synthèse des nouvelles connaissances sur le thème *Je suis citoyen d'hier et d'aujourd'hui.*
2. Division de la classe en 14 équipes de travail.
3. Fabrication de bandes décoratives pendant les cours d'économie familiale.
4. Mise en pages effectuée pendant les cours d'informatique à l'aide du logiciel « Publisher ».
5. Distribution du journal à la famille.

Objectifs

- Faire une synthèse des nouveaux apprentissages sur la démocratie grecque et l'empire romain.
- Sensibiliser les élèves aux différents éléments de notre vie quotidienne qui tirent leur origine de cette époque.
- Se familiariser avec l'utilisation d'un journal pour communiquer ses savoirs.

Méthodes

Page 1

1a) Éditorial : « En quoi cette époque influe-t-elle sur notre vie quotidienne? (Français)
1b) Athènes (Histoire)
1c) Rome (Histoire)

Page 2

2a) Scientifiques grecs (Sciences physiques)
2b) Batailles et persécutions (Français)
2c) Pyramides (Anglais)

Page 3

3a) Nil (Histoire)
3b) Journaliste (Français)
3c) Sida (Mathématique)
3d) Bande dessinée (Éducation physique)

Page 4

4a) Pinâta (Arts plastiques)
4b) Noël dans le monde (Culture religieuse)
4c) Imagerie mentale (Méthodologie)

Photo : Denis Garon

Le document précise également les partenaires et la participation de chacun et de chacune. On y clarifie aussi le rôle des enseignantes et des enseignants dans leur matière respective ainsi que le calendrier du projet.

« Cette façon de faire nous permet, en plus de trouver les liens qui existent entre les différents programmes, de tisser un réseau d'entraide entre les enseignantes et les enseignants. Nous pouvons proposer notre façon de travailler en équipe comme modèle à nos élèves et nous sommes certains de vivre de façon cohérente. En effet, comment prôner le travail d'équipe chez les élèves si nous, comme adultes, ne sommes pas capables de le faire? », explique avec conviction Pierre Brin, qui travaille en animation spirituelle et en engagement communautaire en troisième secondaire.

Les élèves rencontrés par la suite viennent confirmer les dires de Pierre. « Nous sommes maintenant capables de travailler comme de véritables équipes. On ne fait pas seulement une partie du travail, que l'on regroupe par la suite; on se complète, on s'aide pendant toute la réalisation du projet », expriment presque d'une même voix Alexandre Audet (1re sec.), Philippe Malenfant Mainville (2e sec.) et Christian Mailly (3e sec.).

L'intégration des matières et la gestion de projets sont donc des approches possibles au secondaire, « en autant cependant, précise Jocelyn Trudel, qu'on nous donne les moyens de le faire. À la polyvalente Le Carrefour, la direction a accompli des actes d'administration cohérents avec son discours. En plus des sommes qui sont prévues dans les conventions collectives pour le perfectionnement du personnel, elle investit annuellement plus de 45 000 $ pour la formation continue de son personnel en matière d'animation pédagogique. »

Lien avec la réforme

À la question, *Quel lien faites-vous entre votre approche pédagogique et la réforme de l'éducation?*, la direction, les enseignantes, les enseignants et même les élèves expriment la même opinion : les activités présentées sont signifiantes. « Elles permettent, précise Valérie, de donner le goût aux élèves de s'investir, de croire en eux et d'utiliser leurs compétences (transversales) dans différentes situations. »

Alexandre, un élève de l'école, affirme que les situations présentées sont intéressantes et « ce qui est *le fun*, c'est qu'à chacune des étapes notre projet synthèse nous permet de voir concrètement le résultat de ce que nous avons appris ». « On est parfois surpris de nos propres réalisations », ajoute Christian. « Nous surprenons aussi nos parents », précise Philippe. Les élèves rencontrés insistent sur les différentes compétences qu'ils ont acquises, surtout en méthodologie et en informatique.

Conditions de réussite

Ce qui fait le succès de la polyvalente Le Carrefour, c'est d'abord le rôle primordial de leader joué par tout le personnel de direction et les actions cohérentes qu'elle accomplit pour faire passer son message. Les enseignantes et enseignants insistent aussi sur l'importance pour eux « d'être reconnus et d'avoir des conditions facilitantes pour pouvoir se rencontrer et travailler en équipe ».

Le directeur de l'école, Jean Carrier, précise « que c'est une affaire d'équipe et que l'on doit miser sur le respect du champ de compétences de chacun et de chacune, de la commission scolaire à l'école, sans oublier les parents. Chez-nous, cela existe. »

Ce qui se dégage aussi, c'est que le milieu doit être stimulant et accueillant et que l'on doit faire confiance aux jeunes. J'ai eu le plaisir de rencontrer des élèves du conseil étudiant de l'école, soit Olivier Boutin-Martineau, président (5e sec.), Francis Murphy, chargé de publicité (4e sec.), Emmanuelle Audet-Boucher, conseillère (4e sec.)[4]. Ils sont unanimes : l'école les respecte; elle leur donne de la place. À ma remarque selon laquelle comme membres du conseil étudiant ils ne semblaient pas très revendicateurs, la réponse fut instantanée : « On n'a pas besoin de l'être, on a ce que l'on veut et quand ce n'est pas possible d'obtenir ce que l'on souhaite, on nous explique pourquoi. » Olivier ajoute : « Je quitte l'école pour le cégep et elle me manquera autant à cause des profs que des élèves. »

Effets et suivis

À la polyvalente Le Carrefour, l'implantation de la réforme semble être en continuité avec ce qui se fait actuellement. « En plus de tous les projets mis en œuvre à l'école, nous avons tenu, au cours de l'année, trois ateliers portant uniquement sur la réforme, souligne Jean Carrier. Notre commission scolaire y croit suffisamment pour avoir autorisé l'ajout de deux journées pédagogiques afin de nous permettre de tenir nos ateliers. Ces activités, animées par l'équipe de direction, nous auront permis de nous familiariser avec les concepts de base du nouveau programme de formation, de dégager les différences et les similitudes entre un programme par objectifs et un programme par compétences et d'apprivoiser le nouveau paradigme qui structure nos pratiques pédagogiques en réponse au profil de l'élève d'aujourd'hui. »

L'école met aussi de plus en plus en valeur le concept *d'école orientante*, afin de mieux conscientiser les élèves, le personnel, les parents et le milieu à l'importance de l'école et aux valeurs qu'elle véhicule. De plus, elle a soumis sa candidature au ministère de l'Éducation afin d'être reconnue comme école pilote dans le cadre de l'implantation de la réforme de l'éducation.

L'école s'assure que son modèle d'intégration des matières et de gestion de projets est transférable. En octobre 1999, elle a réuni une équipe d'enseignantes et d'enseignants afin d'élaborer, à partir de son cadre théorique, des projets d'intégration pour les élèves présentant une déficience intellectuelle et pour les groupes en adaptation scolaire. La *Serre des Tournesols* qui, avec l'aide de membres de la communauté locale, exploite l'horticulture comme moyen d'enseignement a d'ailleurs remporté le premier prix régional de l'Abitibi-Témiscamingue dans le cadre du concours *Initiative entrepreneuriale 2000*, ainsi que le Grand prix provincial, catégorie réalisation, offert par la Fédération des commissions scolaires du Québec en 2001.

Le même modèle a été retenu à l'école Le Tremplin de Malartic, autre école de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. Lors d'une séance d'objectivation à laquelle j'ai eu le privilège de participer, le 28 juin dernier, Isabelle Parent et Geneviève Dupuis, enseignantes, ont affirmé que cette approche leur avait permis de susciter de la confiance chez les élèves, qu'elle était « accrochante » pour les garçons, qu'elle donnait vraiment le sentiment de participer à la formation de véritables citoyens et qu'elle facilitait la gestion de classe. Selon ces enseignantes, cette approche permet de donner un sens aux apprentissages et de nommer les compétences. « Finalement, dit Geneviève, elle nous permet de constater que nous pouvons faire confiance aux jeunes. »

Considéré comme « innovateur et unique » par l'Office du bac international, le projet d'intégration des matières a déjà fait l'objet de différentes présentations : rencontre nationale sur la réforme en novembre 2000; présentation au personnel de l'école Pierre-Dupuys, à Montréal, en avril 2001; des enseignantes et enseignants de l'école ont exposé leur approche à l'occasion du colloque des écoles internationales. Le modèle a également été présenté lors du congrès de la Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'établissement d'enseignement (FQDE), en mai 2001. Dans tous les cas, il a suscité un grand intérêt.

Conclusion

La réforme de l'éducation et mise en place au secondaire de façon concrète. Le personnel de la polyvalente Le Carrefour ainsi que les enseignantes rencontrées à l'école Le Tremplin ont su me communiquer leur passion pour l'éducation. Après tout, peut-on travailler dans le domaine de l'éducation sans faire preuve de passion? Pour rendre justice à ces deux écoles, il aurait fallu aller beaucoup plus en détail dans la présentation des différents projets. J'ose croire que cet exposé aura quand même su vous convaincre que pour que la réforme ait les effets escomptés, elle doit être « apprivoisée » par le milieu et animée par une direction d'école capable de communiquer ses croyances et ses convictions en matière de pédagogie.

M. Adrien Boucher est consultant en éducation.

1. La polyvalente Le Carrefour est une école de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, à Val-d'Or en Abitibi-Témiscamingue. Ouverte depuis 1971, elle accueille plus de 1500 élèves de la 1re à la 5e secondaire. Elle dispense aussi des services à des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
2. M. Jean Denommé occupe depuis le premier juillet 2000 le poste de directeur général adjoint à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois.
3. L'étude du thème est présentée par modules. À titre d'exemple, en deuxième secondaire (Évolution de l'humain), on propose les modules suivants : *Qui suis-je?* (du 1er au 30 septembre), *Il était une fois l'humain* (du 1er au 31 octobre), *Je suis citoyen d'hier et d'aujourd'hui* (du 1er novembre au 23 décembre), *La croisade de ma réussite* (du 6 janvier au 27 février), *Le vent dans les voiles* (du 1er mars au 30 avril), le site www.carrefour-inter@vd.ca (du 1er mai au 15 juin).
4. Ces deux derniers élèves sont aussi membres du conseil d'établissement de l'école.

LES POINTS D'APPUI DE LA RÉFORME AU SECONDAIRE : SYNTHÈSE DES PORTRAITS D'ÉCOLES

par Guy Lusignan

Le milieu scolaire en général et les écoles, en particulier, feraient-ils preuve de trop de discrétion, de trop de réserve pour faire connaître à la population les efforts fournis et les initiatives qui sont prises pour aider les élèves à réussir? C'est ce que l'on pourrait conclure à la lecture des entrevues effectuées dans des écoles de plusieurs régions du Québec. En effet, on se rend bien compte que des pratiques pédagogiques nombreuses et diversifiées sont souvent bien implantées dans le milieu scolaire et considérées par leurs promoteurs comme des points d'appui pour entreprendre la mise en œuvre de la réforme. Est-ce pour cela que les mots *confiance* et *enthousiasme* sont souvent utilisés pour décrire l'attitude d'enseignants et d'enseignantes ainsi que de directions d'école relativement aux changements apportés aux programmes d'études? Comme on peut le constater, dans bien des milieux les valeurs associées à la réussite scolaire ont fait l'objet d'une réflexion soutenue au cours des ans, mais ont également poussé des enseignants et des enseignantes ainsi que des directions d'école à revoir leurs approches pédagogiques et l'organisation scolaire pour motiver les élèves et les responsabiliser davantage à l'égard de leurs apprentissages. On le comprend bien, la formation continue des enseignants ainsi que le travail en partenariat de la direction, du personnel enseignant, de la commission scolaire et d'intervenants externes sont au cœur du succès de tout renouvellement pédagogique.

LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

Pour renouveler la pédagogie et expérimenter des projets multidisciplinaires, il fallait que certaines conditions soient mises en place. C'est dans cette voie que des enseignants et des directions d'école se sont engagés. Pour collaborer et élaborer des projets multidisciplinaires, il faut d'abord savoir ce que son collègue fait. Dans ce contexte, l'échange devient important, voire obligatoire. Dans le programme qu'enseigne un collègue, quels éléments sont identiques, se recoupent ou peuvent servir de point de départ à un projet multidisciplinaire? Ce type d'analyse est la démarche adoptée dans plusieurs écoles. En effet, c'est sur ce chapitre que le leadership des directions d'école pour préparer la mise en œuvre de la réforme a pu s'exercer solidement. Convaincues de l'importance d'établir une collaboration entre les enseignants, elles ont pris les moyens concrets pour favoriser la formation d'équipes d'enseignants, de professionnels et de responsables pédagogiques dont le mandat consistait à mettre en place des ateliers donnant l'occasion aux enseignants de présenter leur discipline aux collègues, de favoriser l'échange d'information, d'identifier les points forts et les éléments de convergence ainsi qu'à trouver des lignes directrices pour l'élaboration de projets multidisciplinaires.

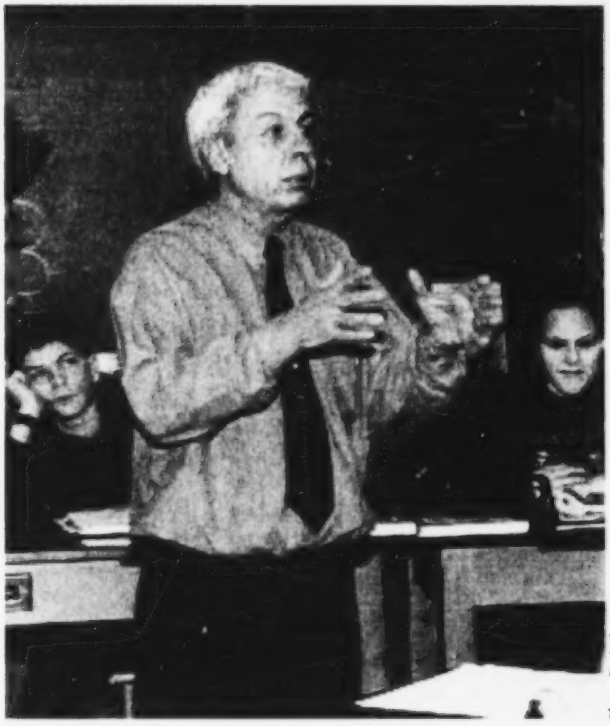


Photo : Denis Garon

La mise à l'essai de projets par quelques enseignants est aussi une piste qui a été explorée. Ces expériences servent de points d'appui dans les discussions et amènent les enseignants à réaliser d'autres projets, comme à l'école secondaire Le Carrefour, à l'école du Tournesol, à l'école secondaire d'Anjou ou à l'école Cap-Jeunesse. Le renouveau pédagogique ne s'invente pas du jour au lendemain : il se construit à partir d'expérimentations, de l'évaluation des retombées et des perceptions qu'en ont les élèves et les enseignants. Que lit-on à ce propos? D'abord, les enseignants, parfois étonnés, se rendent compte que les élèves se lancent plus activement dans les activités d'apprentissage, sont capables de prendre des initiatives, sont plus motivés et en font souvent plus qu'on leur en demande. De plus, les élèves montrent de l'intérêt à travailler à des activités signifiantes. Ne voient-ils pas tous l'avantage de montrer sur la place publique leurs réalisations, de partager leurs connaissances comme à l'école Cap-Jeunesse, au Collège de Sainte-Anne-de-La-Pocatière et à l'école Massey-Vanier?

On constate que le renouveau pédagogique concerne aussi les élèves présentant des difficultés d'apprentissage et des déficiences intellectuelles, comme l'indiquent les projets *Artifrippe* réalisés à l'école Cap-Jeunesse, à la Serre des Tournesols et à la polyvalente Le Carrefour. Ce sont des exemples patents d'initiatives qui illustrent la capacité d'un milieu à mettre en place des dispositifs qui favorisent une insertion sociale progressive et sans discrimination.

S'ouvrir sur la communauté, établir une alliance avec des partenaires sociaux, comme l'illustrent des projets réalisés à l'école Cap-Jeunesse, au Collège de Sainte-Anne-de-La-Pocatière, à l'école Honoré-Mercier et à la polyvalente Le Carrefour, semblent être une caractéristique du renouveau pédagogique. Doit-on croire que si la tendance se maintient la réforme amènera davantage les enseignants à sortir de leur isolement professionnel, et qu'elle aidera les élèves à sortir de leur isolement dans l'apprentissage? Et, qui sait, n'encouragera-t-elle pas l'école à sortir de son isolement social et communautaire? Peut-on conclure à la lumière des quelques expériences rapportées dans les entrevues que le renouveau pédagogique repose sur la collaboration entre divers partenaires?

Mais on ne peut se renouveler, cela va de soi, sans que des principes directeurs guident les plans d'action, orientent les décisions, sous-tendent les projets éducatifs. Chacun a sa propre façon de faire, son originalité, sa culture institutionnelle. Des éditoriaux dans un journal d'école, des chroniques pédagogiques hebdomadaires, des capsules pédagogiques, des conférenciers qui présentent la réforme, des journées pédagogiques pour que les enseignants s'approprient les principes de la réforme ou encore, comme à l'école Honoré-Mercier, des principes et des balises que se donnent les équipes-écoles en fonction de leurs valeurs et de leurs priorités, voilà une panoplie de moyens qui, individuellement ou combinés, favorisent une approche réflexive sur les pratiques des enseignants et sur les orientations d'une école. La mise en œuvre de la réforme est alimentée par la réflexion et prend forme dans l'action. Doit-on penser ici que l'action précède la réflexion ou que la réflexion précède l'action? Soulever la question, c'est soulever un faux débat. L'important est de constater la présence de leur interaction dans la formation continue des enseignants et dans la révision de l'organisation scolaire.

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

La formation continue des enseignants, ce n'est pas un vague concept qui sert à alimenter des discussions théoriques.

C'est le résultat d'une prise de conscience du milieu qui associe une plus grande compétence des enseignants à la réussite scolaire. En effet, comment aider les jeunes à réussir dans leurs études, à rester dans le système et à donner du sens à leur apprentissage, si ce n'est en mettant en place des dispositifs pédagogiques qui les amèneront à s'investir dans leur apprentissage et à percevoir l'école comme un lieu préparatoire à leur réussite personnelle. Les entrevues effectuées dans les écoles font bien ressortir la volonté des enseignants et des directions d'école de se prendre en mains pour **trouver des solutions « pédagogiques » à des problèmes « pédagogiques »**. Ainsi a-t-on compris que pour agir sur la motivation de l'élève, l'aider à résoudre des problèmes d'apprentissage, lui faire prendre conscience de la nécessité de se prendre en charge, il fallait que les enseignants comprennent bien le processus d'apprentissage et connaissent des méthodes d'enseignement aptes à accrocher l'élève. C'est là que se trouve l'origine des formations en matière d'enseignement stratégique, d'apprentissage coopératif, de processus mentaux, d'intelligences multiples, de portfolio et de pédagogie par projets. C'est de ces formations que découlent toutes ces initiatives pédagogiques qui valorisent l'apport intellectuel de l'élève dans la compréhension de son environnement et de son rôle dans la communauté. Dans les activités scolaires comme dans les activités parascolaires, il semble que la formation reçue par les enseignants favorise la mise en place d'un nouvel équilibre, de nouveaux rapports de force entre les enseignants et les élèves. Serait-on en train d'assister à un changement d'importance selon lequel le seul vrai pouvoir de l'enseignant est de travailler avec l'élève pour l'aider à apprendre et à comprendre?

Sans remettre en question la valeur de la formation offerte par des spécialistes venus de l'extérieur, il semble y avoir une tendance très forte dans bien des milieux scolaires, soit le partage d'expertise entre les pairs. Ainsi a-t-on constaté que les enseignants désirent établir des réseaux d'entraide à l'intérieur des écoles et favoriser une formation donnée par des pairs spécialisés dans un domaine ou qui ont expérimenté des approches pédagogiques novatrices. Doit-on voir dans cette tendance une volonté du milieu de se prendre en charge en ciblant des domaines de formation propices à maximiser les interventions des enseignants auprès des élèves et adaptés à des véritables besoins? À la lecture des entrevues, on se rend compte que la formation a depuis longtemps été une priorité, comme c'est le cas à l'école Roger-Comtois et à la polyvalente Le Carrefour, et qu'elle le demeure, car dans bien des établissements scolaires des équipes formées d'enseignants, de professionnels et de membres de la direction ont élaboré des plans d'action et des plans de formation qui s'étalent sur plusieurs années.

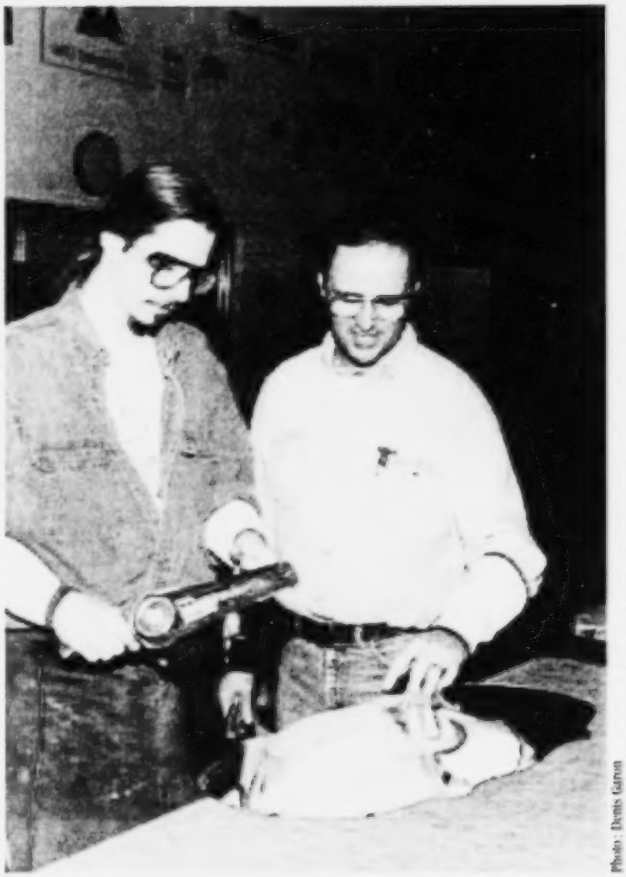


Photo : Denis Garon

Ainsi, on a constaté que la formation des enseignants s'effectue avec la collaboration des directions d'école et des commissions scolaires. Dans certains cas, la direction propose et anime les ateliers de formation; dans d'autres cas, elle soutient et encourage les enseignants, soit en leur libérant du temps, ou encore en ajoutant quelques milliers de dollars au budget de formation prévu. De plus, le soutien de la commission scolaire consiste parfois à autoriser un plus grand nombre de journées pédagogiques ou à soutenir l'organisation de journées de formation offertes par les conseillers pédagogiques.

L'ORGANISATION SCOLAIRE AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE

Des écoles ont trouvé des solutions dans le passé pour favoriser une plus grande réussite en repensant l'organisation scolaire. Ainsi, à l'école Massey-Vanier, depuis bien longtemps déjà les groupes sont réunis en unités de formation et les programmes se dispensent en un trimestre. Dans d'autres écoles, comme l'école secondaire d'Anjou, des concentrations en arts visuels mis en place il y a une dizaine d'années ont favorisé la réalisation de projets multidisciplinaires. À l'école Roger-Comtois, le projet Intégra-TIC implanté il y a quelques années a favorisé une pédagogie par projets valorisant l'apport des technologies de l'information et de la communication. Mais il n'en est pas de même dans tous les milieux.

Avec la réforme, les enseignants et les directions d'école se rendent compte qu'il faut repenser la grille-horaire. Les moyens entrepris, comme mettre en place une pédagogie par projets, favoriser les approches multidisciplinaires ou susciter l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, ne doivent pas se limiter aux discussions oiseuses sur la philosophie ou les principes inhérents à ces approches, mais ils impliquent un passage à l'action et une révision de l'organisation scolaire. Les périodes de 75 minutes, perçues par certains comme un carcan, ne semblent plus avoir un avenir très prometteur. Ainsi, dans certaines écoles, l'école Honoré-Mercier par exemple, on a revu la grille-horaire et le calendrier scolaire pour donner du temps aux enseignants afin qu'ils puissent assurer un meilleur encadrement des élèves, se réserver du temps de réflexion et permettre aux élèves de faire des activités avec des partenaires sociaux. À l'école Cap-Jeunesse, la nouvelle organisation scolaire regroupant les classes en familles favorisera la mise en œuvre de la réforme, aussi bien en ce qui a trait au suivi des élèves qu'à la réalisation de projets multidisciplinaires. On le voit très bien, l'organisation du travail des enseignants est une préoccupation majeure dans plusieurs milieux. La réflexion sur le sujet porte d'ailleurs sur la manière la plus efficace d'adapter cette organisation aux activités pédagogiques des enseignants pour favoriser le travail en collaboration de ces derniers et leur procurer du temps pour assurer la réalisation de projets multidisciplinaires et l'encadrement des élèves.

EN GUISE DE CONCLUSION

Le secteur de l'enseignement secondaire est un système en mouvement, à la fois complexe et dynamique, capable de s'adapter progressivement aux transformations de la société. Certes, il ne s'agit que de huit écoles, mais tout laisse croire que les entrevues reflètent bien ce qui se passe dans les écoles. Ainsi, alliant la réflexion et l'action, les principaux acteurs de l'enseignement secondaire ont déjà entrepris, à des degrés divers, une transformation qui présente des signes encourageants. Certes, il reste encore bien des décisions à prendre, mais les pratiques actuelles et les plans d'action qui s'appuient sur la formation antérieure et future des enseignants ainsi que la révision de l'organisation scolaire donnent à penser que les principaux intéressés entrevoient la réforme au secondaire avec confiance, celle-ci étant en continuité avec bien des pratiques actuelles.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

QUAND ENSEIGNEMENT RIME AVEC CHANGEMENT

PROPOS D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS EN MARCHE

par Luce Brossard

En ces temps de réforme, on assiste à toute une gamme de réactions chez ceux et celles qui auront à la mettre en œuvre, réactions qui vont du sceptique « on n'y croit pas, elle n'arrivera jamais au secondaire » au blasé « on l'a déjà essayé et ça n'a pas marché » ou encore au revendicateur « on ne bouge pas tant qu'on n'aura pas tous les moyens en main ». Bien sûr, le changement fait peur, mais n'y aurait-il pas moyen d'envisager la réforme de façon sereine, un peu comme la poursuite d'une réflexion amorcée il y a longtemps, comme l'étape suivante d'une démarche en cours? Pour cela toutefois, il faut qu'il y ait démarche. Car est-il vraiment possible de faire apprendre des élèves réels, vivant dans un monde en évolution constante, sans s'interroger, observer les effets de ses actions, s'ajuster, recommencer, bref sans changer? De nombreux enseignants et enseignantes savent déjà que c'est impossible et se sont engagés depuis un bon moment dans une réflexion sur leur pratique pédagogique. Pour ceux-là, enseignement rime avec changement.

Nous avons rencontré cinq de ces enseignants et enseignantes en marche pour qui, réforme ou non, il ne saurait être question de faire du surplace, de répéter la même chose d'une année à l'autre, de se satisfaire d'apprentissages superficiels. Ils changent progressivement leur pratique pédagogique en fonction des besoins des élèves. Nous en avons vu cinq, mais nous savons qu'il en existe bien d'autres. Pourquoi ceux-là alors? Parce que quelques appels lancés dans le milieu scolaire nous les ont fait découvrir. Le hasard a voulu que les enseignants de sciences en constituent la majorité. Nous avons en effet interviewé deux enseignants de sciences, un de sciences et de mathématiques, une de français et une enseignante de mathématiques.

De quoi avons-nous parlé au cours des entretiens que nous avons eus avec chacun d'eux en mai dernier? Eh bien, nous leur avons demandé de nous raconter leurs débuts dans l'enseignement et de retracer l'évolution de leur pratique pédagogique. Certains nous ont décrit avec maints exemples leur façon de travailler avec leurs élèves. Ils nous ont fait part de leurs croyances et de leurs convictions. Nous avons découvert ce qui les anime et ce qui les passionne, comment ils se perçoivent et ce que leurs élèves pensent d'eux. Nous avons aussi, cela va de soi, échangé quelques propos sur la réforme. Nous vous présentons donc les portraits de cinq pédagogues qui sont convaincus que pour bien enseigner, il faut accepter de changer. Les lecteurs et les lectrices auront sans doute le plaisir de se reconnaître dans les propos de l'un ou de l'autre. Quoique très différents, ils ont un certain nombre de points en commun. Aussi, tenterons-nous, dans la conclusion, de relever quelques éléments qui les caractérisent.

« JE SUIS PLUS PRÈS DES ÉLÈVES QUE DE MON LIVRE »

Yves Ménard, enseignant de sciences

YVES MÉNARD

Photo : Denis Garon

Comme il le dit lui-même, Yves Ménard connaît sa matière par cœur. Aussi, sa véritable préoccupation réside-t-elle dans la manière de la présenter pour que les élèves comprennent. Il enseigne les sciences physiques de 4e secondaire à des élèves qui éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage et qui viennent à l'école secondaire Marie-Anne (Commission scolaire de Montréal) suivre les cours qui leur manquent pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Ils ont donc 17, 18 ans ou plus et n'entretiennent pas des rapports chaleureux avec l'école. Or, pour Yves Ménard, une relation empreinte de respect, d'ouverture, de confiance et de compréhension est primordiale pour aider les élèves à apprendre. Après cinq ans d'enseignement au collégial, un séjour assez long dans l'entreprise et sept ans d'enseignement au secondaire, il se considère comme un « gars de terrain » qui aime être avec les élèves et travailler avec eux.

L'ENSEIGNEMENT OU LE CHOIX D'ÊTRE AVEC DES PERSONNES

Yves Ménard a décidé de revenir à l'enseignement après son expérience dans l'industrie parce qu'il considérait que c'était le travail qui le rendait le plus heureux. Muni d'une solide formation scientifique en génie métallurgique, en physique, en chimie et en mathématiques, il est allé suivre la formation d'un an en pédagogie requise à l'époque pour enseigner au secondaire. Puis il a commencé sa nouvelle carrière à l'école secondaire Joseph-François-Perrault et il la poursuit à l'école Marie-Anne, une carrière choisie principalement parce qu'il préfère être avec des gens plutôt qu'enfermé dans un laboratoire. Il n'est donc pas étonnant que son approche pédagogique s'appuie sur une relation personnelle avec les élèves. En a-t-il toujours été ainsi? Pas tout à fait.

Comme de nombreux débutants dans la profession, Yves Ménard avoue être arrivé dans l'enseignement avec l'idée que c'était lui qui possédait la connaissance et qui devait la livrer aux élèves.

Mais, il a vite constaté que les élèves ne le suivaient pas, sauf quelques-uns bien sûr. « Je me suis vite rendu compte, reconnaît-il avec un sourire dans la voix, que j'avais des personnes devant moi et que je devais leur parler. C'est pourquoi j'enseigne davantage au milieu de mes élèves. Je donne la théorie et quand on travaille sur des problèmes, je m'assois dans la classe avec les élèves, près d'eux. Je me promène. C'est là que j'apprends à les connaître. J'ai perçu chez certains d'entre eux une façon d'aborder la matière qui leur est propre, avec leurs moyens et à partir de leurs expériences. Je préfère être dans la classe avec eux qu'en avant. »

Selon lui, cette approche personnelle est encore plus nécessaire avec les élèves qu'il a actuellement et qui ont de grandes difficultés d'apprentissage, et parfois même de réels blocages par rapport à certaines matières en plus de nombreux problèmes dans leur vie à l'extérieur de l'école. « Ces élèves ont besoin de te connaître comme personne et pas seulement comme enseignant. » C'est pourquoi il parle avec eux de divers sujets, y compris de lui-même, il les écoute, il fait des blagues et manifeste un bon sens de l'humour. D'ailleurs, il croit que si on demandait à ses élèves quelle sorte de professeur il est, ces derniers répondraient qu'il est un peu fou, qu'il est drôle, qu'il les fait rire, mais aussi qu'il leur explique souvent de façon différente.

Heureusement, le fait que l'enseignement à son école soit organisé en deux sessions de cinq mois de cours intensifs favorise l'établissement de cette relation personnelle. Yves Ménard a deux groupes d'élèves qu'il voit neuf heures par semaine en trois séances de trois heures. Il croit qu'il lui serait impossible d'avoir une relation distante avec eux. Ce type d'organisation permet également d'effectuer un travail en profondeur sur la matière et de limiter la perte de temps des débuts et des fins de cours. Toutefois, même si elle est primordiale, la bonne relation avec les élèves ne suffit pas pour les faire apprendre, la façon de traiter la matière compte pour beaucoup.

Permettre au plus grand nombre de comprendre

Comment se passe un cours dans la classe d'Yves Ménard? De façon générale, il débute par un résumé du cours précédent. Yves présente ce résumé sur des transparents et il prend soin de placer le rétroprojecteur sur le côté de la classe de façon à ne pas tourner le dos à ses élèves et à pouvoir les regarder. Quand il a commencé à faire ses résumés, il s'est demandé s'il ne les faisait pas pour se sécuriser. Après réflexion, il a acquis l'assurance que ce résumé est important puisqu'il lui permet de faire ressortir la continuité du contenu, de montrer que la matière du jour s'inscrit dans la suite de celle d'hier. De plus, en revenant sur l'acquis de manière différente, il permet à certains élèves qui n'avaient pas bien compris de saisir les notions exposées.

Photo : Denis Garon

Puis, il présente le nouveau contenu en s'efforçant de donner des exemples qui ont du sens pour les élèves. Il les cherche dans divers domaines pour montrer aux élèves que la science ne se trouve par uniquement dans leur classe et qu'il y en a bien plus à l'extérieur. En classe, on n'apprend que les principes de base. Ayant des élèves d'origine haïtienne dans sa classe, il fera référence à l'utilisation du citron pour nettoyer les viandes dans la cuisine de leur pays d'origine afin de faire comprendre les acides ou encore il comparera les liens covalents dans une molécule aux échanges de vêtements entre amies chez les filles. Il s'interroge constamment sur la façon de présenter la matière et il la fait varier d'une classe à l'autre. Ses choix dépendent toujours de la manière dont les choses se sont passées au cours précédent. Pour lui, c'est la présentation qui fait toute la différence car la matière est toujours la même. « Cependant, dit-il, elle n'est pas linéaire. C'est une masse à travailler un peu comme un sculpteur travaille une masse. Il l'aborde de tous les points de vue possibles. » Il n'hésite pas à reprendre une partie de la matière qui n'a pas été bien saisie et jamais il ne le fait de la même manière. D'ailleurs, les élèves lui en font la remarque : « C'est le fun, lui disent-ils, parce que tu ne recommences pas de la même façon, tu n'utilises pas les mêmes mots, tu ne t'obstines pas sur la définition, tu changes les mots. » Et Yves d'ajouter : « Ça vient de mes lectures je crois, ça enrichit le vocabulaire. » Il tente donc d'être le plus ouvert possible, de puiser des exemples partout et de répondre immédiatement aux questions des élèves qui peuvent en poser autant qu'ils le veulent. Il est bien conscient que s'il laisse un élève en plan avec sa question, ce dernier n'en posera plus jamais. De plus, chaque fois qu'il le peut, il cite les paroles d'un élève qui a dit quelque chose d'intéressant. En relevant ainsi les remarques pertinentes des élèves, il les valorise.

Après la présentation de la nouvelle matière et l'échange de questions vient le laboratoire ou la période d'exercices. À ce moment-là, les élèves travaillent seuls, à deux ou en groupe, à leur choix, et Yves Ménard s'assoit auprès de ceux qui ont le plus de difficulté. Il observe leur façon d'aborder les problèmes, leur pose des questions, cherche à savoir comment ils sont arrivés à leur résultat et réoriente leur démarche. Il constate que souvent une mauvaise compréhension des termes est à la source de leurs difficultés. Alors, il les fait réfléchir sur le mot lui-même : « Qu'est-ce que ça veut dire "dissoudre"? Il les aide ainsi à acquérir des stratégies de résolution de problèmes. Il se déplace d'un groupe à l'autre et répond aux appels des élèves. Il reconnaît cependant qu'il laisse les plus forts attendre un peu plus longtemps. Conscient que les élèves n'ont pas tous le même rythme d'apprentissage et que certains ont besoin de plus d'aide que d'autres, il accepte ces différences. On trouve donc dans la classe d'Yves des élèves qui en aident d'autres, des élèves qui avancent vite à deux et d'autres qui discutent avec le professeur. « Ici, les élèves parlent, affirme Yves. Mes classes sont bruyantes. Ce sont des classes vivantes. » Les élèves travaillant chacun à sa façon et Yves respecte leur choix tout en leur apportant le soutien et l'encouragement dont ils ont besoin. En tentant aussi de leur donner confiance en eux parce qu'il a remarqué que lorsque les élèves arrivent rapidement à la réponse dans un examen, ils hésitent et se disent que c'est trop facile, qu'il y a assurément une attrape quelque part.

Si Yves met tout en œuvre pour amener les élèves à comprendre la matière, c'est parce qu'il est convaincu que s'ils travaillent et s'ils n'abandonnent pas, ils peuvent réussir. Et c'est le cas de ses élèves lorsqu'ils restent jusqu'à la fin… parce que des 28 inscrits au

début de l'année, il n'en reste souvent que 20 ou 22 à la fin, les autres ayant décroché en cours de route. Parmi ceux qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires, certains ne seront pas admis au cégep parce que l'ensemble de leur dossier scolaire est trop faible. Alors, Yves Ménard considère que cela fait partie de son rôle de montrer à ces élèves que la vie ne s'arrête pas pour autant et qu'il y a autre chose d'intéressant à faire.

Reflechir avant et apres l'action

Passionné de sciences, Yves Ménard n'a pas besoin de se forcer pour penser constamment à la façon dont il va présenter sa matière. « Quand je vais à l'école à pied, je peux planifier trois semaines de cours. Des cours pas figés dans le marbre, cependant. Je joue là-dedans. De toute façon, je ne présente jamais mon cours de la même façon d'un groupe à l'autre. Je suis un peu comme un artiste. Je n'ai pas de notes de cours. » Puis, au moment de préparer le résumé du cours précédent en vue du suivant, il réfléchit à la façon dont le cours s'est déroulé, à ce qui a bien ou moins bien fonctionné afin de reprendre le contenu autrement.
Le changement ne lui fait donc pas peur puisqu'il fait partie de sa vie quotidienne. C'est pourquoi, bien qu'il ne dispose pas de beaucoup d'information encore, il voit venir la réforme sans véritable appréhension, mais non sans questions cependant. Faudra-t-il toujours travailler par projets? Aura-t-il le temps de préparer ces projets? Demanderont-ils beaucoup de recherche? Disposera-t-il d'une organisation scolaire facilitant la réalisation de projets? Pourra-t-il acheter le matériel nécessaire, des oscilloscopes par exemple pour des projets en électronique? Pourra-t-il discuter avec ses collègues pour mieux connaître ce qu'ils font dans leur matière et établir des liens?
Il apparaît clairement à Yves Ménard qu'il faudra que chacun sorte de son univers et s'ouvre à celui des autres. « Là on reste dans notre petite sphère. Moi j'ai hâte d'en sortir. » Ce qui signifie qu'il faudra décloisonner un peu les cours, cesser d'enfermer les matières chacune dans un local précis et de les voir comme des entités isolées, ne serait-ce que pour ne pas mêler les élèves en employant des expressions qui n'ont plus cours. Il en a fait l'expérience en parlant à ses élèves de la règle de trois dans laquelle ils ont mis du temps à reconnaître ce qu'ils appellent maintenant le produit croisé. Il en est de même de la pente d'une droite qui est devenue le taux de variation. Et l'on ne dira rien de la nouvelle grammaire! Difficile d'établir des liens si l'on ne se parle pas! Difficile aussi si l'on ne se ressource pas!

Entretenir la flamme

Dans l'enseignement comme en amour, la passion doit être alimentée. Pour Yves Ménard, c'est la richesse de sa vie culturelle à l'extérieur de l'école qui le soutient le plus. Bien sûr, il consulte de gros bouquins de sciences et lit *Vie pédagogique*, il discute de temps à autre avec des collègues de diverses façons de faire apprendre les élèves, mais il aime par-dessus tout lire des romans – il en avait d'ailleurs un avec lui au moment où nous l'avons rencontré – aller à l'opéra et au cinéma, écouter de la musique. À cela s'ajoute la pratique du tennis et du golf. Toutes ces activités lui permettent d'élargir ses horizons et de maintenir l'équilibre personnel qui est nécessaire pour être constamment en interaction avec ses élèves. Comment arrive-t-il à faire tout cela? Il affirme que son passage dans l'entreprise lui a appris à gérer efficacement son temps de sorte qu'il parvient à faire énormément d'activités qui lui sont profitables. Ainsi, c'est le dimanche matin très tôt qu'il corrige les copies de ses élèves et fait sa planification parce que c'est un moment de grande tranquillité. Il est, comme il le dit lui-même, un artiste, mais organisé tout de même.

Heureux dans sa classe

Pas blasé du tout, Yves Ménard a beaucoup de plaisir dans sa classe avec ses élèves. Tellement qu'il ne s'absente jamais et qu'il ne cède pas sa classe à des stagiaires non plus. Il ne veut pas perdre le contact avec ses élèves. Ce contact le fait vivre, affirme-t-il, et il ne se sentirait pas bien s'il n'était pas en classe avec eux. S'il prenait un stagiaire, il faudrait que ce dernier soit prêt à être avec les élèves et à les faire avancer. Certes, il arrive parfois que ces élèves l'envoient promener, mais Yves ne le « prend pas personnel », comme disent les élèves. Il revient vers eux même si c'est difficile parce qu'il a la certitude que les élèves ont besoin de lui pour progresser et qu'il est content de les aider à apprendre. En l'écoutant parler, on se dit qu'on vient d'entendre l'histoire d'un prof heureux.

« Je veux que les élèves comprennent et non seulement qu'ils sachent »

Denis Pinsonnault, enseignant de sciences et de mathématiques

DENIS PINSONNEAULT

Photo : Denis Garon

Amener les élèves à une compréhension véritable des notions qu'il leur enseigne, voilà ce qui motive Denis Pinsonnault, enseignant au Séminaire de la Très Sainte-Trinité à Saint-Bruno, à poursuivre ses recherches et à expérimenter de nouvelles approches en classe. Bien que sa formation soit principalement en sciences, il enseigne depuis six ans les mathématiques aux élèves de 2e secondaire et il met au point une façon particulière d'aborder l'algèbre avec eux. Il termine actuellement une maîtrise en didactique des sciences à l'Université de Montréal au cours de laquelle il a élaboré une séquence d'enseignement de quinze cours en sciences physiques qui a été mise à l'essai par l'enseignante de 2e secondaire de son école, mise à l'essai à laquelle il a activement participé. Mais avant de parler de ses expériences en sciences physiques et en algèbre, voyons un peu le chemin qu'a parcouru Denis Pinsonnault ainsi que les convictions qui l'animent.

Un parcours insolite

Rien ne destinait Denis Pinsonnault à l'enseignement. Ébéniste de formation, il a exercé ce métier avec bonheur jusqu'à ce qu'un accident de travail l'oblige à l'abandonner pour un an au moins : ses mains, particulièrement la droite, avaient été gravement blessées. Plutôt que de rester à ne rien faire, il a décidé d'aller au cégep et a même appris à écrire de la main gauche. Il a aimé étudier et il a continué. Puis, il s'est inscrit en physique à l'université. Quelqu'un lui a alors demandé s'il aimerait enseigner. Il n'y avait jamais pensé, mais il a accepté d'étudier à mi-temps et d'aller enseigner les sciences physiques à la polyvalente Antoine de Saint-Exupéry, cela sans formation pédagogique et sans avoir terminé un seul cours de physique à l'université.

Il a fini l'année et s'est rendu compte qu'il aimait l'enseignement. Ayant trouvé un emploi dans la fonction publique, il a poursuivi ses études à temps partiel et obtenu un baccalauréat en sciences à l'Université Concordia ainsi qu'un certificat en pédagogie à l'UQAM. C'était en 1984. Depuis ce temps, il enseigne au Séminaire de la Très Sainte-Trinité. Et, lorsque son fils est entré à l'université, il y est retourné lui aussi pour faire une maîtrise. Le contact avec sa directrice de thèse et son groupe de recherche est tellement enrichissant pour lui qu'il ne serait guère étonnant de le voir s'engager dans des études de doctorat. Cependant, il se demande si un jeune d'aujourd'hui pourrait effectuer un parcours aussi inhabituel que le sien. Il a l'impression que l'école valorise une voie unique, ce qui a pour effet de produire beaucoup de laissés-pour-compte. Il s'interroge sur la capacité de l'école actuelle à ouvrir la porte de la société à la majorité des jeunes.

Photo : Denis Gagnon

Une école pour tous

« À mon époque, remarque Denis Pinsonnault, ce n'était pas vilain d'être un employé manuel alors qu'aujourd'hui, il y a une pensée unique dans l'enseignement qui considère que réussir sa vie, c'est aller à l'université. Moi, je trouve que c'est inacceptable dans notre société de ne pas faire de place à tout le monde. On peut faire une vie intéressante de diverses façons. L'école a la responsabilité de respecter les valeurs de tous les groupes et non d'en exclure. J'aimerais que le système d'éducation reflète le fait qu'il n'y a pas un parcours unique pour aller où que ce soit. Le jour où l'on dit qu'un élève qui trébuche n'est pas à sa place, on exclut beaucoup de monde, particulièrement des garçons.

Au Québec, on n'a pas réussi à faire une école pour tous. On a beaucoup de marginaux. Moi, comme travailleur manuel, j'apprenais beaucoup par le contact avec un autre travailleur. Il n'y a pas qu'une seule façon d'apprendre. Si on fait une école avec une seule façon de faire, c'est normal qu'il y ait des gens qui ne réussissent pas. Je voudrais que ce soit toujours possible d'avoir des passerelles au lieu d'enfermer quelqu'un quelque part. Mais, en même temps, je voudrais qu'on permette aux gens de comprendre à leur façon. »

Avec une telle conception de l'école et de l'apprentissage, il n'est guère étonnant que Denis se soit intéressé à diverses façons de faire apprendre. Mais il va plus loin encore : « Quand j'étudiais comme ébéniste, il ne fallait pas que je sois bon juste en théorie, il fallait que je sois capable de faire la chaise. Un élève compétent doit pouvoir se servir de ce qu'il a appris. » Or, il semble bien que les élèves, même ceux qui obtiennent de bonnes notes à l'école, ne conservent pas grand-chose des connaissances acquises à l'école lorsque vient le temps de les utiliser dans la vie courante. Plusieurs recherches le démontrent, y compris celles effectuées par Denis. Que faut-il faire alors?

Accepter de changer

Pour accepter de changer ses façons d'enseigner, il faut être convaincu que ce que l'on fait ne donne pas les résultats escomptés. Comment par exemple convaincre les enseignants que tout ne va pas pour le mieux dans l'enseignement des sciences et des mathématiques alors que les élèves réussissent bien aux tests internationaux? D'ailleurs, Denis dit que lui-même à ses débuts dans l'enseignement ne s'interrogeait pas sur l'efficacité de ses méthodes. Il a d'abord pensé à survivre comme tous les jeunes enseignants puis ensuite à réussir. « Cela fait peut-être quatre ou cinq ans que j'ai pris conscience que même si je "performe" en classe, cela ne veut pas dire que les élèves ont appris quelque chose et que même s'ils réussissent aux examens, cela ne veut pas dire qu'ils ont compris quelque chose. D'ailleurs, quand on parle avec les élèves, on se rend compte que ce qui les inquiète, ce n'est pas de comprendre, c'est de réussir aux examens. C'est impossible d'enseigner de la même manière après parce que même si les élèves réussissent, on sait qu'on n'a pas fait ce qu'on avait à faire. Ils n'ont pas appris. Soit on se résigne à cela et l'on devient acariâtre, soit on essaie de voir ce que l'on peut faire. C'est ce qui m'a poussé à aller à l'université. Plus ça allait, moins j'étais satisfait de ce qui se produisait dans les classes même si les élèves n'échouaient pas. »

Essayer autre chose...

C'est aussi ce qui l'a poussé à accompagner sa collègue dans l'expérimentation de la séquence de cours de sciences physiques qu'il a élaborée et à modifier sa propre pratique pédagogique dans l'enseignement de l'algèbre.

...en sciences physiques

Avant le début de l'expérimentation, Denis a effectué une recherche auprès d'élèves de 2e et de 3e secondaire pour voir comment ils appliquent les concepts de base, notamment celui de l'équilibre thermique, à des situations de la vie courante. Par exemple, il a demandé aux élèves ce qu'ils ressentaient lorsqu'ils marchaient pieds nus sur un tapis et sur des carreaux. Les élèves disent que les carreaux sont plus froids. Lorsqu'il leur demande d'expliquer cela et qu'il compare les réponses des élèves qui ont suivi le cours sur l'équilibre thermique à celles d'élèves qui ne l'ont pas suivi, il constate que le cours est presque inutile. Comment les élèves alors peuvent-ils réussir à des tests internationaux sans avoir vraiment intégré la matière? Tout simplement parce qu'on leur pose des questions semblables à celles qu'ils sont habitués de voir à l'école. Aussitôt qu'on sort du contexte scolaire, il ne reste à peu près rien. Que faire alors?

Se fondant sur les travaux de nombreux chercheurs, Denis propose de faire travailler les élèves sur des situations problèmes qui parlent d'elles-mêmes, c'est-à-dire que l'enseignant n'a pas à dire si la solution de l'élève

est bonne ou non, de les amener à exposer leurs solutions et à en discuter, de leur faire lire des écrits scientifiques et organiser leurs connaissances en réseaux. Par exemple, les élèves devaient prédire lequel des deux glaçons allait fondre le plus vite, celui placé dans une mitaine ou celui laissé à l'air libre sur une table et débattre en équipe de leurs réponses sans voir l'expérience en cours puis revenir en plénière confronter leurs points de vue. De façon générale, les élèves pensent que le glaçon placé dans la mitaine fondra plus rapidement parce qu'ils ont en tête une conception naïve de la mitaine, celle d'un produit qui réchauffe. Construire ce type de situations problèmes et créer des procédures pour que le débat soit productif exige beaucoup de travail. Il faut en effet trouver des situations problèmes qui se trouvent dans la zone proximale de développement des élèves travaillant en groupe, déterminer le type de question que l'enseignant peut poser, établir des règles pour empêcher qu'un leader impose sa solution, faire en sorte que les élèves ne se mettent pas d'emblée d'accord sur une solution qui les satisfait, mais qui est fausse. Dans ce cas, il faut créer rapidement une autre situation qui produira un déséquilibre cognitif parce que la solution avancée sera mise en échec. Ainsi, dans le cas de l'équilibre thermique, les élèves en étaient arrivés à une théorie satisfaisante pour eux, celle de la chaleur vue comme un fluide ayant son existence propre, ce qui est un gros obstacle pour la compréhension du modèle cinétique. Si on leur demande alors d'où vient la chaleur lorsqu'on frotte deux blocs de glace ensemble, ils voient que leur théorie ne fonctionne plus.

Dans une expérimentation comme celle-là, les choses ne se déroulent pas toujours comme on le souhaitait. Ainsi, les élèves devaient lire des textes de scientifiques de diverses époques afin de découvrir que les conceptions avaient évolué au fil du temps. Cela avait le mérite d'introduire une perspective culturelle, mais a entraîné en même temps une dérive imprévue, signale Denis : « Les élèves qui concevaient la science comme une série de vérités au départ étaient portés à la voir maintenant comme une série d'opinions. On n'avait pas obtenu une attitude de scientifique alors que la séquence visait à amener les élèves à effectuer un travail qui ressemble à celui des scientifiques. » Il fallait donc rendre les élèves capables de sélectionner les sources d'information selon certains critères afin qu'ils puissent s'assurer que les données sont valables. Pour Denis, « il est évident que si on veut démocratiser la science, il faut développer l'esprit critique des élèves, surtout pour évaluer la crédibilité des gens qui leur parlent. » On n'a qu'à penser à tout ce qu'ils peuvent trouver d'inégale valeur sur Internet.

On aura compris que c'est la démarche que les élèves ont eu à effectuer dans cette séquence qui est importante, beaucoup plus que les réponses qu'ils ont apportées. C'est elle qui est formatrice et qui les amène à construire des connaissances durables. Or, les élèves ont trouvé très frustrant que la bonne réponse ne soit pas valorisée. Ils n'ont pas apprécié d'avoir à chercher et à travailler autant. À la fin des quinze cours, un élève à dit à Denis : « On est contents, on a fini avec vous ». « Comment cela? », a rétorqué Denis. « Enfin, on va pouvoir se reposer, le prof va nous dire c'est quoi et on va mettre ça dans l'examen », a répondu l'élève.

L'enseignante qui a expérimenté la séquence en classe considère qu'il faut être très à l'aise dans sa matière pour ne pas être décontenancé lorsque les élèves partent dans toutes les directions et pour créer rapidement des situations problèmes qui mettent en échec les fausses conceptions qu'ils sont en train d'élaborer. De plus, il est difficile de s'en tenir aux questions qui font avancer la compréhension et de ne pas souffler de solutions. Et puis, il y a le défi de structurer les connaissances à la fin pour les ramener à une forme en usage dans la communauté scientifique. Il a fallu s'ajuster tout au long de l'expérimentation, et Denis retravaille la séquence de cours pour l'améliorer et éviter les effets pervers. Il est bien conscient cependant qu'un enseignant pourrait difficilement travailler de cette façon pendant toute l'année parce que cela prend trop de temps. « Dans le fond, note Denis, il s'agit d'investir là où c'est important. Si on fait un programme qui touche beaucoup de sujets, cela revient en pratique à couvrir une grande surface de un centimètre d'épaisseur. On ne supporte rien avec cela. Mieux vaut choisir certains sujets et prendre le temps de les suivre parce que les conceptions naïves sont bien ancrées. Le raisonnement scientifique n'est pas un raisonnement spontané chez les humains. Il faut le développer. »

...ET EN ALGÈBRE

Dans sa propre pratique pédagogique, Denis Pinsonnault a choisi de s'attaquer à l'algèbre parce qu'après avoir jeté un coup d'œil sur ce qui se passait dans d'autres écoles il a vu que c'est un échec partout. Il a constaté qu'en 3e secondaire il ne reste aucune trace de l'algèbre apprise en 2e, même une trace « scolaire ». Que dire alors de l'intégration dans la vie. En fait, les élèves ne voient pas l'utilité d'apprendre l'algèbre parce que, au début de cet apprentissage, on leur soumet des problèmes simples qu'ils peuvent résoudre de façon arithmétique. Par la suite, comme l'a dit un élève, ils ajoutent des x. Autrement dit, ils ne font que du maquillage. Pourquoi changeraient-ils de méthode puisqu'ils arrivent à résoudre le problème? Denis leur propose donc des problèmes qu'ils ne peuvent résoudre autrement que par l'algèbre. Et comme pour l'expérimentation en sciences physiques, il utilise beaucoup le débat en équipe et en plénière. Les élèves réfléchissent, cherchent, confrontent leurs solutions, organisent leurs connaissances dans une démarche ouverte mais guidée.

Évidemment, cela prend du temps : un problème peut durer deux cours. Et il faut, pendant les premiers mois, suspendre l'évaluation sommative. « Notre but, dit Denis, ce n'est pas que l'élève accumule des notes, mais qu'il progresse. » Avec cette démarche, les élèves découvrent que l'algèbre n'est pas complètement farfelue et qu'on ne peut pas arriver à des solutions qui n'ont pas de sens dans la vie, comme l'ont fait ces élèves qui avaient construit un modèle de chauffage dans lequel en variant la combustion, la maison pouvait refroidir. Comme quoi, pour eux, tout peut arriver à l'école, même si cela n'a pas de sens. Les élèves apprennent aussi à communiquer les résultats de leurs recherches, autant les échecs que les succès, comme le font les scientifiques parce que, comme le fait remarquer Denis : « Apprendre que telle chose ne fonctionne pas est aussi important que d'apprendre que telle autre fonctionne ». Depuis qu'il applique cette approche dans sa classe, Denis ne cesse de l'améliorer. Il en discute avec son groupe de recherche, avec ses collègues à l'occasion, et continue son travail en classe. Il aimerait bien que l'on effectue de nombreuses expérimentations dans les classes. Aussi conclut-il qu'à l'école il y aurait de la place pour les chercheurs.

ADOPTER UNE ATTITUDE CRITIQUE

Expérimenter suppose, cela va de soi, que les enseignants adoptent une attitude critique par rapport à ce qu'ils font, qu'ils se demandent de quelle façon leurs actions contribuent à l'apprentissage chez les élèves et comment ils peuvent le vérifier. Denis reconnaît qu'on n'a pas beaucoup l'habitude d'effectuer des prétests et des posttests dans l'enseignement, qu'on évalue à la fin d'une séquence de cours et qu'on conclut que les élèves ont bien réussi sans savoir s'ils n'auraient pas réussi tout autant avant. « Il faut prendre le temps de voir si notre action fait une différence », affirme Denis. La présence de stagiaires est bénéfique en ce sens parce qu'il faut leur expliquer pourquoi on fait telle ou telle chose.

Denis Pinsonnault se décrit comme quelqu'un qui doute, comme quelqu'un qui a beaucoup plus de questions que de réponses. Il croit que la réforme aura comme principal effet d'amener les enseignants à se poser des questions. Selon lui, « ce n'est pas important que l'on soit tous d'accord sur les moyens. Le jour où l'on se pose des questions, on avance ». Il ne souhaite pas du tout que la réforme propose une recette unique à appliquer partout mais ce qu'il redoute par-dessus tout, c'est qu'elle ne change rien, que l'on se contente de remplacer un mot par un autre et qu'on n'en parle plus. Dans le fond, pour Denis, le plus important, c'est que chaque enseignant s'interroge sur l'efficacité réelle de ce qu'il fait et accepte de se tromper pour s'améliorer. « Le jour où quelqu'un se rend compte que sa façon d'enseigner est inefficace, il n'a pas besoin de réforme pour changer. »

« Je suis très organisée et j'aide les élèves à s'organiser »

Sandra Morin, enseignante de français

Après avoir enseigné quelques années en 4e et en 5e secondaire, une enseignante peut être étonnée par les questions très terre à terre que posent les élèves de 2e secondaire. « *Cela m'agressait même* », note Sandra Morin, jusqu'à ce qu'elle se rende compte que les élèves de 2e secondaire sont encore bien jeunes et qu'ils ont besoin d'être encadrés. Jusqu'à ce qu'elle prenne conscience que plus elle leur donne des précisions sur l'organisation du travail, plus les élèves se sentent rassurés. Depuis, elle est devenue peu à peu une enseignante soucieuse d'aider les élèves à acquérir de bonnes méthodes de travail et des stratégies d'apprentissage efficaces. Après seulement huit années d'expérience dans l'enseignement, Sandra Morin est considérée comme « un bon prof » par ses élèves de l'école secondaire Louis-Riel (Commission scolaire de Montréal). Elle le sait parce qu'elle l'entend dire par des collègues et par des parents, ce qui ajoute à son plaisir. Sa façon d'enseigner a beaucoup évolué au fil des années et cette évolution est marquée par la préoccupation d'être de plus en plus aidante, de donner aux élèves de plus en plus de moyens de s'améliorer.

SANDRA MORIN

Photo : Denis Garon

Une pratique pédagogique qui change graduellement

Quand on demande à Sandra si elle enseigne aujourd'hui comme à ses débuts, elle déclare : « *Oh! non. Les premières années, on est plus centré sur soi, on est plus nerveux, on voit moins ce qui se passe dans la classe parce qu'on s'occupe plus de notre matière et de tout ce qui est technique aussi. On est plus centré sur notre préparation, sur ce qu'on a à dire. Puis, on se dégage de soi et on entre plus en contact avec nos élèves. On se promène dans la classe, on remarque plus les élèves qui ont des faiblesses et ceux qui ont des forces. Cela a un gros impact sur notre enseignement.* » Ses premiers pas dans l'enseignement n'étant pas très lointains, Sandra se rappelle très bien qu'après l'insécurité normale du début elle a commencé à se demander pourquoi les élèves ne comprenaient pas telle ou telle règle, l'accord des participes passés par exemple. Puis, à force de parler avec les élèves, d'interroger ceux et celles qui avaient des difficultés, elle a constaté qu'ils ne savaient pas ce qu'était un participe. Ne pouvant pas les reconnaître, il leur était impossible de les accorder. « *À partir de ce moment-là, tu adaptes ton enseignement, tu changes ta manière de dire les choses, ta façon de leur enseigner.* » Aujourd'hui, avant d'expliquer les règles d'accord du participe passé, elle s'assure que les élèves savent ce qu'est un participe, et il arrive souvent que certains s'exclament : « *Ah! c'est ça un participe!* »

Pour Sandra Morin, il est clair que si l'enseignant ne va pas voir ce que les élèves savent, vérifier ce qu'ils ont compris, il enseignera toujours de la même façon, ce qui n'aidera en rien les élèves. C'est pourquoi elle questionne beaucoup les élèves. Au premier cours, elle apprend leur nom de sorte qu'elle peut rapidement les appeler par leur prénom et adresser ses questions à une personne précise.

En plus de s'assurer que les élèves comprennent le vocabulaire employé et maîtrisent les notions nécessaires à l'acquisition des suivantes, Sandra s'intéresse à la façon dont ils étudient. Elle a remarqué qu'après un examen pas très bien réussi de nombreux élèves venaient lui dire : « *Pourtant madame, j'ai étudié pendant des heures.* » Alors elle s'est dit que les élèves ne savaient sans doute pas comment étudier. Elle les a interrogés sur le sujet et a entrepris de leur montrer qu'il y a plusieurs manières d'étudier et que la même ne convient pas à tous. Certains ont besoin d'écrire, d'autres de se faire interroger ou de réciter à voix haute, d'autres encore de dresser des schémas, des tableaux, des listes, etc. Elle leur a fait énumérer toutes les façons possibles de s'y prendre et a tenté de les convaincre que s'ils ne réussissent pas, ce n'est pas parce qu'ils n'en sont pas capables, mais plutôt parce qu'ils ne s'y prennent pas de la bonne manière. De même, elle leur indique comment gérer leur temps pendant un examen. Les élèves se sentent souvent débordés par l'ampleur d'une tâche d'écriture et paniquent de peur de ne pas réussir à tout faire. En plus de décomposer la tâche, Sandra a réparti le temps dont ils disposent, par exemple cinq minutes pour lire les directives, quinze minutes pour lire les sujets et en choisir un, etc.

De plus en plus, donc, l'enseignement de Sandra est axé sur la recherche de moyens efficaces de résoudre les problèmes d'apprentissage des élèves et de leur faire acquérir de bonnes stratégies. Ainsi, au début de l'année, elle examine le dictionnaire avec eux. Il y a des élèves qui ne savent pas encore à quoi sert le mot repère inscrit dans le haut de la page. Or, si les élèves ne sont pas assez rapides lorsqu'ils cherchent un mot, ils renonceront à consulter le dictionnaire. Par souci d'efficacité, elle leur apprend également à utiliser l'outil le plus approprié.

Depuis quelques années, Sandra Morin corrige les travaux de ses élèves à l'aide d'un code de couleurs qui leur indique quel type de fautes ils ont fait. Ils doivent par la suite corriger leurs fautes à l'aide d'un document d'autocorrection et écrire les règles de grammaire qui ont été enfreintes. Sandra vérifie systématiquement les corrections par la suite. Cette méthode, qui exige beaucoup de temps au début, donne des résultats probants. En effet, Sandra observe que les élèves s'améliorent énormément. D'abord, ils ne s'agglutinent plus autour de son bureau pour lui demander de quelle faute il s'agit, comme c'était le cas lorsque leurs copies étaient couvertes de traits rouges. D'ailleurs, depuis un an, Sandra n'utilise plus du tout le rouge pour corriger : le vert et le mauve lui semblent moins agressants. Ensuite, en écrivant les règles de grammaire plusieurs fois, les élèves finissent par les apprendre. Puis, comme ils se lassent d'avoir à recopier les mots mal écrits ou les règles non appliquées, ils s'efforcent de ne plus faire de fautes. Les élèves voient eux-mêmes leurs progrès et ils en sont très fiers. Cependant, remarque Sandra, ils ont tendance à lui en attribuer le mérite. Elle doit leur répéter sans cesse que leur apprentissage dépend d'eux et que s'ils s'améliorent, c'est parce qu'ils travaillent mieux. Il faut toutefois reconnaître que si les élèves travaillent mieux, elle y est pour quelque chose; elle leur en a donné les moyens.

Nous avons peu parlé de la lecture jusqu'ici. Pourtant, là aussi Sandra s'organise pour que les élèves lisent et aiment lire. Tous les cours commencent par une période de lecture de dix à vingt minutes. Lorsqu'il s'agit de

commencer un nouveau livre, elle leur en apporte plusieurs pour qu'ils puissent choisir. Elle ne voudrait pas que les élèves soient obligés de lire un livre qu'ils n'aiment pas. Comme ce sont des œuvres qu'elle a lues pour la plupart, elle leur en parle un peu. Puis ils lisent pendant tout le cours pour avoir vraiment la possibilité d'entrer dans l'histoire. Contrairement à son habitude, cette année, elle a demandé un travail sur les livres lus, sauf à la dernière étape où les élèves devaient lire pour le seul plaisir de lire. Le « ah! oui » spontané des élèves lui en a dit long…

« Une main de fer dans un gant de velours »

C'est ainsi que Sandra se décrit lorsqu'on lui demande si elle est une enseignante exigeante. Oui elle est exigeante, sévère même, mais la relation qu'elle entretient avec ses élèves les amène à accepter de bon gré ses exigences. *« Je crois que je parviens à avoir une bonne relation personnelle avec mes élèves, et c'est extrêmement important. Si un élève entre dans ta classe content parce que c'est toi le prof, il y a des chances que ça aille bien. Je suis souriante, je suis agréable, mais quand c'est le temps de travailler, c'est le temps de travailler. »*

Sandra est également très respectueuse des élèves. Aussi a-t-elle peu de problèmes de discipline. Lorsque les élèves ignorent la réponse à une question, elle prend le temps de leur expliquer que ce n'est pas grave de se tromper, que c'est normal puisqu'ils sont justement là pour apprendre. Elle note que les élèves paniquent lorsqu'ils se trompent, même en situation d'évaluation formative. Elle a beau leur expliquer au début de l'année la fonction de l'éducation formative et de l'évaluation sommative, leur faire admettre que la première est la plus importante, les élèves ont constamment l'impression d'être en évaluation sommative et ils attachent une grande importance à leurs notes. Ils discutent pour un point et demandent constamment si ce qu'ils font compte. Ils ne sont pas les seuls d'ailleurs à avoir l'impression d'être en évaluation permanente. Sandra aussi. Elle estime que trois bulletins par année seraient amplement suffisants.

À l'écoute du signal d'alarme

Sans s'arrêter après chaque cours pour réfléchir à ce qui s'est passé, Sandra remarque qu'à un moment donné il y a un signal d'alarme qui se déclenche : une erreur se répète, les élèves échouent tous à la même question, quelque chose cloche. *« Je m'interroge et au lieu de tenter de réexpliquer la matière, je demande aux élèves de me dire comment ils perçoivent cette question. J'essaie de découvrir ce qu'ils n'ont pas compris. »* C'est en écoutant ces signaux qu'elle a appris à expliquer la même notion différemment, à donner des exemples qui touchent davantage les élèves.

Il faut signaler que si Sandra est devenue plus habile à détecter les difficultés des élèves et à expliquer autrement, c'est aussi parce qu'elle a travaillé à parfaire sa formation et obtenu une maîtrise en linguistique, option didactique. En faisant sa maîtrise, elle a pu discuter avec des collègues et analyser diverses situations didactiques. De plus, elle a suivi des cours à la formation continue dans sa matière, la dernière portant sur la nouvelle grammaire. Elle s'intéresse au théâtre et souhaiterait que l'organisation scolaire lui permette d'y amener ses élèves, comme elle le faisait à l'école Eulalie-Durocher où la durée des cours était de trois heures. Mais, ce qu'elle aimerait par-dessus tout pour mieux suivre l'évolution de ses élèves, c'est de leur enseigner deux années de suite. Ceux qui débloquent à la fin de l'année progresseraient beaucoup plus si elle pouvait continuer avec eux. Elle a dans une de ses classes des élèves qui ont doublé. *« Quand on les a deux ans,* affirme-t-elle, *on dirait qu'ils sont encore plus fins la deuxième année. Ils entrent et ils t'aiment déjà. Ils ne testent plus tes limites. Ça laisse toute la place à l'apprentissage. »*

Ouverte au changement

Sandra s'est décidée à accepter des stagiaires dans sa classe il y a deux ans. Très craintive pendant longtemps, elle s'est laissé convaincre qu'étant une bonne enseignante elle devait aider les jeunes profs. Elle avait peur que quelqu'un vienne désorganiser ses jeunes élèves. De plus, elle sait que les élèves n'aiment pas beaucoup que leur enseignante soit remplacée par une stagiaire. Il lui faut alors faire face à leur animosité. *« Heureusement,* s'écrie-t-elle, *j'ai été bénie des dieux! J'ai reçu deux stagiaires ouvertes d'esprit. »*

Quand on regarde l'évolution constante de la pratique pédagogique de Sandra Morin ainsi que sa préoccupation particulière pour les compétences méthodologiques, on peut prévoir que l'arrivée de la réforme n'entraînera pas de traumatisme chez elle, même si elle s'interroge sur la façon dont s'en effectuera la mise en œuvre. Elle espère que des changements d'envergure dans l'organisation scolaire accompagneront la réforme, notamment afin que les enseignants aient le temps de se rencontrer pour élaborer des projets qui touchent plusieurs matières. La perspective de travailler avec des collègues d'autres matières la réjouit, car elle se perçoit comme une fille d'équipe. Elle a déjà en vue un projet avec une collègue qui enseigne la géographie en 1re secondaire et un collègue qui enseigne l'histoire en 2e. Elle apprécie le fait que la réforme vise à briser l'isolement et à créer des liens entre les matières. Mais en même temps, elle ne peut s'empêcher de s'interroger sur la possibilité d'organiser cela au secondaire. Cependant, comme elle croit que les changements s'effectueront graduellement, elle est convaincue que les enseignants vont s'adapter à la nouveauté tout en adaptant cette dernière à leur réalité. Et puis, les élèves auront déjà acquis au primaire des habiletés à travailler en équipe et à réaliser des projets de sorte qu'ils contribueront à accélérer le mouvement.

Sandra Morin sera probablement encore dans sa classe pour les accueillir puisqu'elle se voit bien poursuivre sa carrière dans l'enseignement. Elle aime cette profession et ne se sent guère attirée par un poste de direction. Voir ses élèves apprendre vraiment et s'améliorer sans cesse la motive au plus haut point. De plus, la relation qu'elle est parvenue à établir avec ses élèves au fil des années l'anime et l'aide à maintenir vivant son engagement dans sa profession.

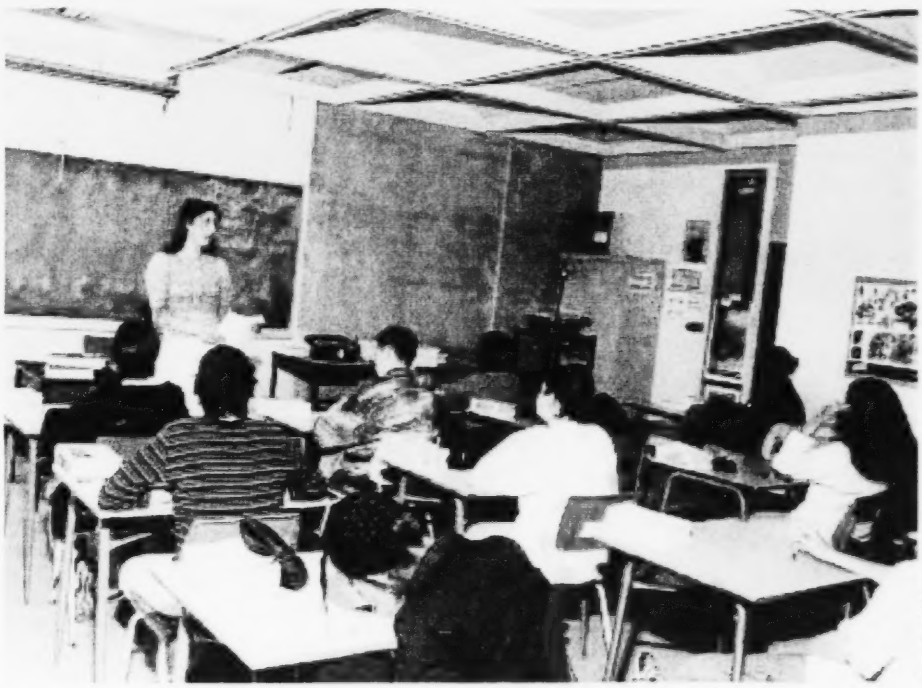


Photo : Denis Garon

« On sous-estime souvent les élèves, »

Sylvia Comsa, enseignante de mathématiques

Sylvia Comsa a démontré la véracité de cette affirmation en proposant aux élèves de l'école secondaire Saint-Luc (Commission scolaire de Montréal) inscrits à la concentration musique un programme de mathématiques enrichi, conçu dans l'optique de la réforme cinq ans avant l'heure, et qu'ils réussissent haut la main. Elle voyait que de nombreux élèves désireux d'aller au cégep en étaient empêchés par leur faiblesse en mathématiques et avait eu l'occasion de constater que des élèves bien notés en mathématiques au secondaire avaient quand même des difficultés dans cette matière au cégep. Sylvia s'est donc interrogée sur les causes de cette situation, a étudié les programmes de mathématiques du secondaire à l'université et a élaboré un programme visant à combler les lacunes des élèves. Elle avait pensé au départ faire suivre ce programme à des élèves très forts en mathématiques, mais lorsqu'il y a cinq ans on lui a confié un groupe d'élèves de 1re secondaire inscrits en musique, elle a parlé de son projet à la direction de l'école. Celle-ci a accepté qu'elle le mette à l'essai dans cette classe composée d'élèves choisis d'abord en raison de leur intérêt pour la musique et qui avaient conservé d'assez bonnes notes dans leurs matières de base pour pouvoir consacrer du temps à la musique. Ce ne sont donc pas des élèves nécessairement forts en mathématiques, mais comme le dit Sylvia, *« ce sont des élèves motivés »*.

Lorsqu'elle a commencé à enseigner son programme enrichi, Sylvia Comsa avait en vue – sans toutefois en parler ouvertement – de le poursuivre jusqu'en 5e secondaire, à condition bien sûr d'avoir une tâche qui lui permettrait de conserver ses élèves tout au long de leur scolarité. L'année suivante, elle a pu continuer avec son groupe en 2e secondaire et commencer avec le groupe de musique de 1re secondaire. La troisième année, elle n'a pas pu suivre ses élèves en 3e secondaire, de sorte que ces derniers n'ont pas profité de l'enrichissement en mathématiques et ont été très déçus. Sylvia a alors osé faire part de l'ensemble du projet à la direction et proposé de mettre en œuvre le programme de la 1re à la 5e secondaire. La quatrième année, elle a donc enseigné aux groupes de musique de la 1re à la 4e secondaire et la cinquième, à ceux de la 2e à la 5e secondaire, une autre enseignante ayant accepté de donner le programme enrichi à la classe de 1re secondaire.

SYLVIA COMSA

Photo : Denis Garon

Des répercussions sur l'école

La mise en œuvre du programme de mathématiques enrichi dans les cinq classes de musique a bien sûr eu des effets sur l'organisation des tâches des enseignants. On sait qu'habituellement on s'efforce de confier à un enseignant des groupes de la même année plutôt que d'années successives, ce qui l'obligerait à multiplier les préparations de classes. Sylvia Comsa, quant à elle, considère que *« c'est moins monotone que de donner le même cours quatre fois par jour »* et que les résultats obtenus valent amplement le surcroît de travail. Elle aimerait bien, d'ailleurs, pouvoir travailler en collaboration avec un enseignant ou une enseignante de français qui ferait la même chose qu'elle. Elle ne voit que des avantages à suivre ses élèves pendant plusieurs années : *« On les connaît mieux et eux aussi te connaissent. On peut établir une relation de confiance. Les élèves sont plus motivés et toi aussi. De plus, tu connais les parents. Or une bonne relation parents-enseignants augmente la motivation de l'élève. »*

Sylvia est reconnaissante à la direction de l'école de lui avoir fait confiance et de lui avoir permis de mettre en œuvre son projet. Mais surtout, elle se réjouit que l'équipe-école s'inspire de son programme pour renforcer les cours de mathématiques donnés à l'ensemble des élèves de 1re, 2e et 3e secondaire afin qu'un plus grand nombre d'entre eux puisse suivre en 4e et 5e secondaire les cours 436 qui donnent accès au cégep. Dans son école, les parents et les élèves le souhaitent. Pourquoi alors ne pas aider ces derniers à y parvenir? L'expérience vécue à l'école Saint-Luc montre que lorsqu'on accepte d'expérimenter une nouvelle approche ou un nouveau contenu, d'assouplir les modes d'organisation, on peut découvrir des façons de faire plus profitables aux élèves.

Un programme avant-gardiste

Mais qu'en est-il au juste de ce programme enrichi élaboré par Sylvia Comsa? Il comprend, bien sûr, le contenu des programmes d'études actuels, mais les moments prévus pour l'acquisition d'un certain nombre de notions sont avancés afin de faire place, en 4e et en 5e secondaire, à des notions préparatoires au cégep. Par exemple, des notions qu'on commence à étudier en 1re secondaire pour finir habituellement en 3e sont vues au complet en 1re. Le programme inclut la réalisation de projets et la participation à des concours. Il permet également d'aller plus en profondeur sans allonger le temps d'enseignement des mathématiques. Il comporte des objectifs et des principes pédagogiques qui se situent tout à fait dans l'optique de la réforme. Voyons les objectifs visés :

« Le programme d'enrichissement en mathématiques de la 1re à la 5e secondaire a été conçu afin de tirer un profit maximal des capacités des élèves et de donner à ces derniers la meilleure formation en vue de la continuation de leurs études au niveau supérieur. Il vise à :

- permettre aux élèves de cultiver leur talent et à favoriser une orientation professionnelle plus adéquate des futurs mathématiciens et autres professionnels œuvrant dans les domaines reliés aux mathématiques;
- créer un lien entre les notions abstraites et les applications pratiques à l'aide de problèmes reliant les mathématiques à d'autres sciences;
- démythifier les mathématiques en les rendant accessibles à tous les élèves désireux d'approfondir leurs connaissances dans le cadre des cours;
- permettre aux jeunes d'acquérir une formation très solide en mathématiques leur assurant la meilleure des réussites au cégep. »

L'introduction établit d'entrée de jeu les trois principes pédagogiques qui doivent guider l'enseignant dans son travail :

« 1. favoriser la participation active de l'élève à son apprentissage. Les élèves participeront aux activités favorisant le travail d'équipe. Ainsi, ils présenteront des projets d'équipe lors de l'expo-école ou de l'expo-sciences;

2. favoriser les processus de résolution de problème à toutes les étapes de l'apprentissage. Les élèves participeront aux concours de mathématiques nationaux et provinciaux afin de solutionner des problèmes dont la résolution nécessite la création d'une combinaison originale de connaissances et d'habiletés, beaucoup d'indépendance d'esprit ainsi que l'utilisation de raisonnements plausibles;
3. apprécier la contribution des mathématiques au développement de l'humanité. Les élèves feront des recherches concernant les découvertes des grands mathématiciens à travers le temps ainsi que le progrès qui en a suivi. »

Cela fait cinq ans que Sylvia applique ces principes aux élèves inscrits en musique. Il n'est donc pas étonnant qu'elle se sente plus prête que d'autres pour la réforme. Et lorsqu'on lui demande si ses élèves de 5e secondaire réussissent en mathématiques, elle répond : « *De quelle manière! Avec des moyennes en haut de 90 p. 100. C'est la moyenne du groupe. Il n'y a pas d'échec. Les résultats ont dépassé mes attentes. Et l'ambiance qui règne… ces élèves veulent. Ils sont impatients de commencer le cours.* »

Des élèves qui en redemandent, en mathématiques, c'est presque trop beau pour être vrai! Et pourtant, c'est possible. Comme l'affirme Sylvia : « *Cela dépend de la manière dont on s'y prend pour les stimuler, les motiver et rendre la matière intéressante, captivante.* »

Une approche centrée sur les élèves

Comme elle s'est attachée à concevoir un programme particulier, on pourrait être tenté de croire que Sylvia Comsa est centrée sur la matière plus que sur les élèves. Ce serait une erreur. C'est justement parce que ce sont les élèves qui la préoccupent qu'elle a revu le programme. N'oublions pas que ce dernier s'appuie sur des principes pédagogiques précis. L'important pour Sylvia, c'est ce qu'elle arrive à faire apprendre aux élèves, et elle est bien consciente qu'aucun d'eux n'apprend au même rythme. « *Quand tu enseignes à tout le monde, tu n'enseignes à personne* », dit-elle. Son expérience d'enseignement à des élèves des classes d'accueil n'a fait que renforcer cette conviction, puisque pas deux de ses élèves n'en étaient au même point en mathématiques. L'écart est moins grand entre ses élèves actuels, mais elle continue à respecter son principe : chaque élève a son rythme et il faut amener chacun à découvrir les notions en interaction avec le maître et avec les autres élèves.

Même si l'enseignement magistral avait la cote dans son pays d'origine, la Roumanie, Sylvia n'a jamais tellement prisé la formule du maître qui explique et de l'élève qui écoute. Elle aime mieux faire participer les élèves, leur faire exposer leur démarche au tableau, les amener à s'interroger. Elle préfère le travail d'équipe et la réalisation de projets, particulièrement en ce qui concerne la partie enrichissement.

Photo : Denis Garnier

Nous avons d'ailleurs pu voir des affiches et des jeux créés par les élèves pour expliquer diverses notions. De plus, Sylvia essaie d'appliquer le plus possible les mathématiques à des situations concrètes de la vie de l'élève ou à d'autres disciplines, notamment aux sciences physiques : « *D'ailleurs*, ajoute-t-elle, *le manuel que j'utilise en 4e et 5e, Mathophilie de Louise Lafortune, est conçu dans cet esprit.* » Elle stimule aussi les élèves en leur lançant des défis. L'important n'est pas tant que l'élève trouve la solution, mais qu'il réfléchisse et qu'il travaille en mathématiques. Elle encourage les élèves à poser des questions. Elle leur dit qu'elle est prête à reprendre l'explication autant de fois qu'il le faudra. Lorsqu'un élève ne comprend pas, elle cherche à savoir pourquoi. « *Les élèves sont très ouverts. Ils savent qu'ils ne sont pas jugés. Il y a un esprit de collaboration. Je leur fais confiance et je suis très fière de ce qu'ils font.* » Ces quelques mots décrivent le climat qui règne dans la classe de Sylvia.

On aura compris que Sylvia Comsa considère que c'est le rôle du professeur de démythifier les mathématiques et d'aider les élèves à apprendre le plus possible. Pour ce faire, elle est disponible non seulement aux moments prévus pour la récupération, mais en tout temps. Les élèves peuvent toujours prendre rendez-vous et aller la voir. Pour elle, le temps dont elle dispose est précieux. Aussi n'est-il pas question de perdre du temps en classe; chaque minute compte. Le menu est affiché, le cours est structuré, ce qui n'est pas du tout incompatible avec une approche centrée sur les élèves. Invitée à qualifier sa pratique pédagogique, Sylvia affirme : « *Je n'ai pas la même pratique pédagogique d'une année à l'autre. Ce n'est pas toujours la même chose, cela dépend du groupe. Cela dépend aussi de mon expérience. Si j'ai constaté que quelque chose a très bien marché, je peux continuer à l'appliquer de la même manière alors que telle autre, je dois l'ajuster. Cela change tout le temps. Le premier mot qui me vient à l'esprit, c'est le dynamisme, mais basé sur beaucoup de compétence.* » Sylvia parle ici de la compétence dans la matière, qui ne doit pas faire défaut – elle-même a une maîtrise en mathématiques – mais qui est loin d'être suffisante. Elle croit qu'un enseignant doit être au courant de tout ce qui existe pour disposer des meilleures approches pour les élèves et suivre le rythme de chacun. C'est pourquoi elle lit beaucoup dans son domaine, mais aussi en pédagogie. Elle a reçu de la formation en enseignement stratégique au cours de journées pédagogiques. Elle fait partie du groupe de travail sur le Programme des programmes au secondaire mais, comme elle n'aime pas s'absenter de sa classe, elle tente d'éviter tout ce qui l'oblige à abandonner ses élèves. Elle ne veut pas les priver de précieuses heures de classe. Ce n'est pas pour rien qu'elle les entend dire d'elle : « *Elle est très exigeante, mais tu réussis bien avec elle.* »

Une certaine idée de la profession

Lorsqu'elle est arrivée au Québec, il y a huit ans, Sylvia Comsa avait déjà une bonne douzaine d'années d'expérience dans l'enseignement. En Roumanie, elle avait enseigné au lycée et même à l'université. Inutile d'insister sur le fait qu'en entrant dans les écoles québécoises il lui a fallu s'adapter à de nouvelles réalités, notamment en ce qui concerne la discipline. Après quelque temps, elle a saisi qu'il lui fallait établir quelques règles claires dès le début de l'année et les appliquer avec fermeté si elle voulait être en mesure de travailler efficacement avec les élèves. Mais, malgré le choc culturel du début, pour rien au monde elle n'aurait renoncé à enseigner puisqu'elle adore cette profession et qu'elle y excelle. D'ailleurs, le directeur d'école qui lui a confié une classe d'accueil au moment où elle lui faisait part de ses difficultés l'avait bien compris.

En effet, Sylvia admet volontiers que c'est l'amour de la profession et des jeunes qui l'anime de même que la satisfaction du travail accompli ressentie au vu des résultats. Elle ne parle pas seulement des notes des élèves ici, elle pense surtout à la fierté qu'elle perçoit dans les yeux des élèves. On sent chez elle le désir de faire ce qu'il y a de mieux pour les élèves. Elle est une passionnée qui a une conception élevée de sa profession : « *Quand on nous demande si l'enseignement est une profession comme n'importe quelle autre, je dis non parce qu'on travaille avec nos jeunes, avec la génération de demain. On est responsable mille fois plus que si on nous avait confié un autre travail. C'est extraordinaire de nous avoir confié cela. C'est peut-être cela aussi qui m'enflamme.* » Oui, voilà effectivement la meilleure raison de tendre à offrir ce qu'il y a de mieux à la génération montante. Et le « *ce qu'il y a de mieux* » change dans un monde en évolution.

« Faire participer l'élève à son apprentissage, c'est mon mot d'ordre... »

Fikry Ritzk, enseignant de sciences

Dans la classe de Fikry Ritzk à l'école secondaire Marie-Curie (Commission scolaire de Laval), il n'est pas question que les élèves restent assis les bras croisés à écouter leur professeur parler pendant tout le cours. « *Il faut que pendant 70 p. 100 du cours les élèves fassent et disent des choses*, affirme Fikry. *Plus ils en font et en disent, plus ils retiennent des choses. J'ai très peu de cours magistraux.* » Convaincu depuis toujours de l'importance de faire participer les élèves à leur apprentissage, Fikry Ritzk a consacré et consacre encore beaucoup de temps à mettre au point des activités stimulantes ainsi que des outils permettant aux élèves de mieux saisir les notions étudiées. Sa volonté de susciter l'intérêt des élèves et de les rendre actifs apparaît comme une constante au cours de ses vingt-neuf années d'enseignement, dont vingt-six dans la même école à Laval, et cela, quelle que soit la matière enseignée.

Comme bon nombre d'enseignants, Fikry Ritzk n'a pas toujours enseigné la matière dans laquelle il a été formé. Titulaire d'un baccalauréat en sciences et aussi, bien sûr, d'un certificat en pédagogie, il enseigne uniquement sa matière depuis quatre ou cinq ans seulement. Il déclare d'un ton un peu narquois : « *Ma formation est surtout en sciences mais j'ai presque tout enseigné : la géographie du Québec et du Canada, la morale, le français, langue seconde, les mathématiques, l'éducation physique. J'ai même enseigné l'histoire du Québec et du Canada alors que je suis Égyptien et que je ne l'ai jamais étudiée.* » Il l'a enseignée pendant huit ans et même là, il s'est efforcé de mettre en œuvre des moyens de piquer la curiosité des élèves et de les faire participer. Il y arrivait sans contredit puisque tous ses élèves réussissaient. Toutefois, lorsque nous l'avons rencontré, il était très heureux de n'avoir que des groupes dans son domaine : deux classes de physique de 5e secondaire, deux classes de Techniques et méthodes en sciences et deux classes de sciences physiques de 4e secondaire.

Des outils de plus en plus raffinés

S'il persiste depuis ses débuts dans l'enseignement à faire participer les élèves à leur apprentissage, Fikry Ritzk reconnaît cependant que ses outils ont beaucoup changé : « *J'ai développé beaucoup d'outils pédagogiques en chemin. Je les ai adaptés, modifiés, changés selon les besoins des élèves. J'enseigne avec la même ardeur, le même souci d'aider les élèves et de prioriser la classe avant tout à l'école. Je ne laisse pas d'autres distractions prendre mon temps; pour moi, c'est l'élève et la classe avant tout ainsi que les récupérations. Tout cela est resté fixe, mais mes méthodes d'enseignement ont changé.* » Et elles sont appelées à changer encore puisque, comme l'admet Fikry, améliorer ses techniques d'enseignement, c'est comme un loisir, et travailler sur Power Point n'est pas une corvée.

Photo : Denis Lamoureux

En effet, après avoir réalisé en classe une activité qu'il a préparée, Fikry note quelques observations en vue de l'améliorer. Il vérifie régulièrement ses outils pédagogiques et en change au besoin. Il demande même l'avis des élèves, comme lorsqu'il a organisé un rallye sur des machines simples qui a eu lieu à l'extérieur de l'école. Il avait installé des poulies, des leviers, des plans inclinés, etc. et les élèves regroupés en équipes devaient aller d'un poste à un autre. À la fin de l'activité, il leur a demandé leur avis : ont-ils aimé l'activité? l'ont-ils trouvée utile? Aurait-il mieux valu la faire en classe à l'aide d'un document écrit? Les commentaires des élèves lui permettent d'améliorer cette activité qu'il bâtit depuis quatre ans.

Si certaines activités se raffinent au fil des ans, d'autres sont élaborées pour répondre à un besoin immédiat. Par exemple, le jour même de notre rencontre, Fikry avait présenté à ses élèves une démonstration visuelle sur Power Point de ce qu'est une composante d'une force. S'étant aperçu depuis quelque temps que les élèves avaient de la difficulté à interpréter ce que sont les composantes d'une force en physique, il s'est dit qu'il lui fallait trouver un moyen de leur faire visualiser cette partie assez abstraite de la matière. Ayant appris par lui-même à utiliser Power Point, il leur avait préparé la veille une dizaine de diapositives illustrées d'exemples concrets ainsi qu'un exercice qu'ils devaient faire eux-mêmes afin de s'assurer qu'ils avaient compris. Depuis qu'il a appris à travailler avec Power Point, Fikry l'utilise beaucoup parce qu'il trouve cet outil moins statique que le rétroprojecteur. Il permet de déplacer les objets et de faire voir les relations qui existent entre eux. Il utilise également des films ainsi que bon nombre de montages de démonstration qu'il fabrique parfois lui-même.

L'art de susciter des questions

Certains de ces montages servent avant tout à mettre les élèves en appétit. Par exemple, lorsque Fikry lance une bille sur une table en même temps qu'il en laisse tomber une de même masse, les élèves sont surpris de constater que la bille qu'on laisse tomber n'arrive pas au sol plus vite. Alors, les questions fusent. « *À tous les débuts de cours*, fait remarquer Fikry, *il faut que je trouve un moyen de mettre l'élève en appétit de savoir. J'ai toujours quelque chose pour attirer son attention.* » Un bon moyen de capter l'attention des élèves et en même temps de répondre à leurs pourquoi consiste à amorcer le cours avec un exemple de la vie courante. « *Toutes mes présentations sur Power Point commencent avec des images de la vie courante pour que les élèves voient les liens. Dans ma présentation sur les forces, j'ai montré un joueur de hockey. Pour expliquer la concentration et la dilution, j'ai apporté des canettes de jus d'orange congelé. Je leur montre que lorsqu'on met le jus d'orange dans un pot et qu'on y ajoute de l'eau, c'est le même type de problème que lorsqu'on met de la poudre de permanganate de potassium dans l'eau, qu'on brasse et qu'on vérifie la concentration.* » Et si les élèves n'arrivent pas à comprendre qu'un verre de ce liquide a la même concentration que ce qui est dans le pot, ils peuvent toujours vérifier avec le jus d'orange.

Fikry Ritzk a également divers appareils dans sa classe, notamment un compteur d'Hydro-Québec. Lorsqu'est venu le moment d'étudier les fibres optiques, il a construit un montage que les élèves utilisent. Fikry prépare tous ses cours avec une grande minutie. Pour lui, un cours réussi commence par une bonne préparation. Il affirme que c'est ce que ses stagiaires apprennent

de lui. Et une préparation minutieuse prévoit ce qu'il fera avec l'élève rapide qui a terminé son travail, avec les élèves qui n'ont pas compris, la façon dont il vérifiera la compréhension des élèves. « *Tous mes cours sont préparés à nouveau chaque année, même ceux que je donne depuis longtemps* », ajoute-t-il. Pour cela, il doit se mettre à jour constamment. Comme il le signale, il n'a pas appris les fibres optiques au cours de sa formation, elles n'étaient pas inventées. Donc il lit de nombreuses revues scientifiques. Il en apporte en classe et il parle de ses découvertes aux élèves. Il leur dit aussi qu'il n'a pas étudié les sciences comme il les leur enseigne aujourd'hui, que les cours étaient beaucoup plus théoriques et beaucoup moins intéressants que ceux qu'ils reçoivent.

Des élèves en action

Du travail d'équipe, des tournois, des débats, des projets, des présentations faites par les élèves, de l'entraide, on trouve tout cela dans la classe de Fikry Ritzk. Ayant suivi il y a une quinzaine d'années une formation en apprentissage coopératif offerte par l'Université McGill, Fikry a appris à l'utiliser et il lui arrive même de donner des ateliers à de futurs enseignants. Seulement, comme il est convaincu qu'il faut varier ses moyens pour répondre aux besoins de tous les élèves, il les fait travailler en apprentissage coopératif trois ou quatre fois par année pendant des séquences de trois semaines. « *C'est très intéressant*, dit-il, *parce qu'à ce moment-là le professeur devient une personne-ressource. C'est l'élève qui vient demander l'aide du professeur et non ce dernier qui lui dit " écoute-moi " .* ». Fikry forme les équipes lui-même. Il s'assure qu'on y trouve un élève fort, deux moyens et un plus faible. Il réunit aussi des élèves de diverses communautés culturelles. À la fin de la séquence, il demande aux élèves s'ils ont aimé cela, s'il y a des choses à changer, s'ils ont apprécié la composition des équipes. Toujours dans l'intention d'améliorer ses façons de faire, bien sûr.

Depuis cinq ou six ans, Fikry Ritzk fait également travailler ses élèves sur ce qu'il appelle le projet Newton en physique. En équipes de quatre, les élèves effectuent une recherche sur un sujet précis et reçoivent pour consigne de trouver un moyen original de présenter leurs résultats à la classe. Pour y arriver, ils doivent avoir bien intégré leur matière parce qu'ils n'ont pas le droit de lire un texte ou leurs notes. Ils doivent dire naturellement ce qu'ils ont appris. Certains relèvent magistralement le défi. Ainsi, les élèves qui avaient choisi d'expliquer la fabrication des miroirs à travers les âges sont arrivés déguisés et ont changé de costumes selon les époques. « *Le résultat a été extraordinaire! Moi je n'aurais jamais enseigné la matière comme cela*, admet Fikry, *et eux ils ont appris beaucoup.* » N'est-ce pas une façon d'intégrer la perspective culturelle à l'étude des sciences? Quant aux élèves qui devaient parler du métier d'opticien, ils sont allés en voir un, l'ont interviewé, ont présenté l'enregistrement vidéo à la classe, ont montré les appareils que l'opticien leur avait prêtés. Ne s'agit-il pas là d'un projet qui s'inscrit dans les visées de l'école orientante? Pour réaliser leurs projets, les élèves ont demandé l'aide des professeurs d'arts et d'informatique. La bibliothécaire a aussi été mise à contribution. Il va de soi que Fikry avait avisé ces personnes que les élèves commençaient leurs projets et qu'il leur en avait donné la liste. Cependant, note-t-il, préparer tout cela exige beaucoup de travail. Il est dans la même école depuis longtemps, il connaît toutes les personnes qui s'y trouvent et sa façon de procéder pour les projets est pas mal rodée, mais il ne pourrait pas faire cela pendant toute l'année. Il n'est d'ailleurs pas certain que les élèves voudraient travailler de cette façon à longueur d'année. Mieux vaut varier les situations d'apprentissage, selon lui.

Photo : Denis Garon

En avance sur la réforme

Fikry Ritzk est bien conscient cependant que sa pratique pédagogique s'apparente à ce qui est préconisé dans la réforme. Ce n'est pas pour rien qu'il représente son école au comité de la réforme mis sur pied par la Commission scolaire. Pour lui, si la réforme se met effectivement en place, le changement le plus important sera qu'enfin il pourra travailler en équipe avec ses collègues. Il s'ennuie beaucoup du travail d'équipe, qui a pratiquement disparu depuis l'abolition des chefs de groupe, lesquels jouaient en quelque sorte un rôle d'animation pédagogique. Pour que la réforme réussisse à s'implanter au secondaire, il considère qu'il faudra une direction exerçant un leadership pédagogique fort dans l'école de même qu'une stabilité de l'équipe-école et des tâches de chacun pendant au moins trois ans pour favoriser la création de projets interdisciplinaires et permettre à chacun d'améliorer ses outils, ce qui est impossible lorsque 40 p. 100 du personnel change, comme c'est le cas actuellement dans son école. Il faudra que la préoccupation pédagogique prenne le pas sur toutes les autres considérations administratives ou bureaucratiques. Autrement dit, il faudra que les choix faits par l'école soient motivés par des raisons pédagogiques, c'est-à-dire par ce qui favorise l'apprentissage des élèves.

Pour Fikry, il est clair que l'école pourrait faire mieux si elle ne créait pas elle-même autant d'obstacles à l'apprentissage : tolérance d'absences des élèves aux cours pour participer à d'autres activités, interruption des cours pour toutes sortes de motifs futiles, classement d'élèves capables de prendre un cours de niveau plus élevé dans un cours trop facile pour eux, répartition inégale des tâches qui exige trop des jeunes enseignants, outils informatiques qui ne fonctionnent pas, absence de concertation pour travailler tous dans la même direction. Bref, l'école pêche souvent par manque de cohérence et envoie des messages qui n'incitent pas les élèves à prendre les apprentissages au sérieux.

Une passion qui perdure

Très lucide en ce qui concerne les obstacles à lever pour mieux faire apprendre les élèves, Fikry Ritzk n'est pas pour autant découragé. « *Il y a beaucoup de positif dans l'enseignement, sinon je ne serais pas là. Mais c'est dans la classe que se passe le positif.* » C'est pourquoi il s'absente le moins possible. Il fait rire ses élèves en leur disant : « *Pour votre malheur, je suis toujours là.* » En même temps, il les encourage à y être eux aussi. L'autre jour, une élève lui a dit quelque chose qui lui a fait beaucoup de bien et qui le décrit de façon très juste : « *Il y a une chose que j'aime chez toi, c'est que tu crois en nous.* » C'est vrai. Fikry croit beaucoup en la capacité des jeunes à réussir et il leur donne les moyens de s'entraider en classe. Il met en place des situations où l'élève plus faible se sent valorisé afin que ce dernier ne soit pas toujours en train de se dire qu'il ne sait rien faire. Il connaît bien ses élèves et il a une bonne relation avec eux. Aussi constate-t-il que beaucoup d'élèves ne réussissent pas à l'école non pas parce qu'ils n'en sont pas capables, mais parce qu'ils n'ont pas un cadre de vie à l'extérieur de l'école qui leur permet de se consacrer à l'étude. « *Ils n'arrivent pas à l'école la tête tranquille. C'est un gaspillage de potentiel.* » Il écoute les jeunes, mais il se sent souvent démuni devant cette réalité.

Fikry croit que si on demandait à ses élèves de parler de lui, ces derniers diraient qu'il est un prof organisé, passionné par l'enseignement, très à l'écoute des jeunes et qui leur donne du temps. Il exige que ses élèves fassent des efforts et participent en classe, mais il est très disponible pour eux. Il est présent à l'école toute la journée, qu'il enseigne ou non, et les élèves savent qu'ils peuvent aller le voir. Ils perçoivent très bien que même s'il aime les sciences, ce qui le passionne avant tout, c'est l'enseignement. Et ils ont bien raison! Lorsqu'il a mis le pied dans une classe pour remplacer un enseignant alors qu'il était encore étudiant à l'université et qu'il envisageait de devenir architecte ou ingénieur, Fikry Ritz a compris qu'il y était à sa place et il y est resté envers et contre tout pour le plus grand bénéfice des élèves.

Quelques traits communs

par Luce Brossard

En quoi les cinq enseignants et enseignantes que nous avons interrogés diffèrent-ils des bons profs que nous décrivions en 1985[1] et des passionnés dont nous esquissions le portrait en 1988[2]? En fait, ils n'en diffèrent pas tellement, mais, signe de l'évolution des connaissances dans le domaine de l'apprentissage, ils semblent chercher davantage à savoir ce qui se passe dans la tête des élèves qui ne comprennent pas et à mettre en œuvre des moyens de les faire progresser. Ils questionnent abondamment les élèves pour découvrir pourquoi ils ne comprennent pas. Ils sont centrés sur les élèves tout comme l'étaient les précédents mais ont un souci d'efficacité plus évident. Que ce soit quand un signal d'alarme s'allume ou après chaque cours, ils s'interrogent sur les effets de leur enseignement. Ils cherchent constamment à améliorer leurs moyens. Ils veulent non seulement s'assurer que les élèves ont bien compris mais également leur permettre d'utiliser leurs connaissances dans d'autres circonstances qu'à l'école. C'est pourquoi ils insistent sur les démarches, les stratégies, les méthodes. Ce qui les intéresse, ce n'est pas tant de faire aimer leur matière que de la rendre intéressante, de voir à ce que les élèves saisissent les notions et apprécient la contribution de la matière enseignée dans l'histoire et dans la vie quotidienne.

Nous avons constaté que tous les cinq ont une formation poussée dans leur matière et qu'ils veillent à mettre à jour leurs connaissances dans leur domaine et aussi dans la didactique de leur discipline. La compétence dans leur matière constitue le premier ingrédient de leur aisance en classe. Elle leur permet de se dégager de leur préparation et de leur manuel pour se pencher sur les besoins des élèves.

Tous sont passionnés de l'enseignement. Qu'ils aient choisi d'emblée cette profession ou qu'ils y soient venus tardivement, ils l'aiment et ne songent pas à la quitter. Heureux en classe avec leurs élèves, ils trouvent une gratification dans les progrès de ces derniers.

Conscients que ce sont les élèves qui apprennent, ils s'appliquent à les rendre actifs dans leur apprentissage. En effet, nous l'avons vu, ce sont les élèves qui discutent, cherchent, réalisent des projets, résolvent des problèmes, communiquent leurs résultats, en un mot, qui travaillent. Certains trouvent même que les élèves travaillent trop. Les enseignants suscitent également beaucoup d'interactions avec les élèves. Ils les stimulent par leurs questions et favorisent l'entraide et le travail d'équipe. Loin de sous-estimer les élèves, ils les encouragent, les poussent, les valorisent. Certains leur lancent même des défis en les engageant dans des projets ou en leur soumettant des problèmes complexes. Tous s'efforcent de donner du sens aux apprentissages en appliquant les connaissances à la vie courante ou en faisant des liens avec d'autres matières lorsque cela est possible.

Évidemment, ils entretiennent une bonne relation avec leurs élèves et sont sensibles à leurs difficultés, ce qui ne les empêche pas de maintenir des exigences à leur égard.

Sûrs d'eux, ils ne s'inquiètent pas beaucoup de l'effet de la réforme sur leur pratique pédagogique individuelle. Cependant, ils s'interrogent sur les possibilités réelles qui leur seront offertes de travailler en équipe avec leurs collègues de diverses matières, d'élaborer des projets et de les améliorer.

Comme ils se soucient déjà d'amener leurs élèves à acquérir des savoirs durables et de modifier leurs façons de faire pour y arriver, nous pouvons affirmer qu'ils seront à l'aise avec les propositions de la réforme. Mais, tout compte fait, existe-t-il un seul enseignant qui n'aspire à faire apprendre ses élèves pour la vie et à former des citoyens éclairés et engagés? Il reste à se demander si les moyens employés permettront d'atteindre ces objectifs. Sinon, il faudra faire comme les élèves qui ne prennent pas les bons moyens pour réussir, il faudra changer.

Maintenant à la retraite, M^me^ Luce Brossard a été pendant 22 ans rédactrice de *Vie pédagogique*.

1. BROSSARD, Luce. « Portraits de bons profs », *Vie pédagogique*, n° 39, novembre 1985, p. 17.
2. BROSSARD, Luce. « Quand l'enseignement est une véritable histoire d'amour. Portraits d'enseignantes et d'enseignants passionnés », *Vie pédagogique*, n° 106, février-mars 1998, p. 27 à 36.

Aménager le temps autrement au secondaire

Propos recueillis par Marthe Van Assche

Photo : Denis Garon

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a fait paraître, au printemps 2001, un important avis sur l'organisation du temps scolaire au secondaire. Cet avis fait ressortir la désuétude de l'organisation actuelle fondée sur une conception mécaniste de l'apprentissage. À cette occasion, *Vie pédagogique* a rencontré M^me^ Céline Saint-Pierre, présidente du Conseil supérieur de l'éducation, et M. Robert Céré, président de la Commission de l'enseignement secondaire, membre du Conseil et directeur de l'école Marie-Anne, de la Commission scolaire de Montréal.

Vie pédagogique — Pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation a-t-il décidé de se pencher sur la question de l'aménagement du temps au secondaire?

Robert Céré — Il faut en premier lieu se situer dans la suite de deux avis préparés par la Commission de l'enseignement secondaire. Le premier avis abordait le thème de l'école secondaire comme milieu de vie, et le deuxième se penchait sur la fonction de direction dans les écoles secondaires dans le cadre de la réforme scolaire et de la nouvelle loi. À l'occasion des travaux accompagnant ces deux avis, nous avons observé que chaque fois que l'on abordait la question de la réforme au secondaire la contrainte du temps dans l'organisation scolaire ressortait de façon marquée comme grand facteur restrictif de la mise en œuvre de la réforme. Il nous est apparu urgent de nous pencher sur le sujet, parce que toutes les fois que l'on parle de la réforme dans les différents milieux, on se fait toujours répondre : « Bien oui! Mais l'organisation du temps ne nous permet pas de faire cela » ou « Oui! Mais, mon programme et mes examens, mes quatre bulletins, mes épreuves sommatives, les autobus, les cloches… ». Nous constatons que le discours sur la réforme se heurte toujours à des résistances à propos de la contrainte de temps. Les membres de la Commission de l'enseignement secondaire ont donc trouvé important de proposer ce thème d'avis au Conseil.

La question du temps nous préoccupe d'abord à cause de ses répercussions sur l'horaire actuel de l'élève, un horaire captif du minutage et de la structure, bloqué et inséré dans une organisation, disons, assez complexe. L'autre aspect du problème lié au temps touche directement la réforme : comme celle-ci s'articule autour d'une action concertée des enseignants, l'organisation actuelle de l'horaire laisse, semble-t-il, peu de temps aux enseignants pour se réunir afin d'élaborer des projets communs.

Céline Saint-Pierre — Quand le Conseil a reçu cette proposition de la Commission, nous, les membres, nous sommes dit que la réforme pouvait être un contexte favorable permettant cette réflexion sur l'aménagement du temps. En effet, on aurait pu depuis longtemps, même sans la réforme, prendre

Photo : Denis Garon

conscience que le temps appartient à l'école et aux enseignants, surtout dans la situation de décentralisation qu'a amenée le projet de loi 180. Nous croyions aussi que c'était une occasion, pour l'école secondaire, de prendre conscience que le temps n'est plus considéré comme une ressource, mais, qu'au contraire, il est devenu la grande contrainte qui impose des façons de faire.

Au cours de la recherche, lors des entrevues sur le terrain, nous en sommes arrivés à ne plus savoir à qui appartient le temps et qui en a la responsabilité. Est-ce que c'est la direction d'école, est-ce que c'est le Ministère, les commissions scolaires, les responsables de l'informatique, le transporteur scolaire? Il semble que l'organisation du temps relève de la responsabilité de tous et de personne à la fois.

Le Conseil, en acceptant d'examiner la question du temps, affirme du même coup qu'il nous faut revenir à une réflexion de fond sur le temps défini comme une ressource pédagogique. Je pense qu'un des objectifs de l'avis est de convaincre que le temps appartient à l'école, qu'il y a là une capacité d'intervenir et une marge de manœuvre possible. Le titre de l'avis contient d'ailleurs les mots-clés de notre réflexion : ***Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire.***

V. P. — Ne croyez-vous pas qu'à l'enseignement secondaire s'imposent des façons de faire qui seront très difficiles à changer?

R. C. — Oui, parce que c'est ancré dans les coutumes et dans les traditions. L'école fonctionne sur ce modèle depuis quarante ans. Mais on peut aussi ajouter l'argument de la facilité. C'est facile de dire à l'élève : « Ce n'est pas de ma faute, c'est l'horaire qui est conçu de cette façon. » C'est aussi facile de dire à l'enseignant : « Écoute, je ne suis pas capable de modifier l'horaire, le programme informatique n'est pas fait en fonction de cela. » C'est facile de reporter la faute sur le système plutôt que de chercher à résoudre le problème. C'est facile d'appliquer une mécanique. Chacun sait combien l'organisation de l'horaire d'une école secondaire est mécanique : tout est en multiple de 36 pour que chacun ait sa portion d'horaire et remplisse sa « case » afin d'en arriver à 180 jours de classe. Au bout de soixante ou de soixante-quinze minutes, la cloche sonne : on a la situation en main. Ç'est rassurant de savoir que, lorsque la cloche sonne, tous vont se déplacer ensemble et qu'on va pouvoir facilement prendre les présences et prendre en défaut celui qui s'est faufilé…

C. St-P. — En effet, il apparaît que les blocages et les obstacles sont en grande partie de l'ordre des traditions et des mentalités. Nous sommes dans un système d'éducation qui a beaucoup fonctionné sur la prescription et qui a déterminé nos façons actuelles de procéder. La réforme modifie profondément ces façons de faire en redonnant la responsabilité de l'organisation pédagogique du temps aux acteurs principaux que sont les enseignants et la direction d'école.

La question oblige à une réflexion de fond relativement à la transformation du paradigme associé à la réforme. Actuellement, un enseignant va affirmer qu'il a bien fait sa tâche quand il a « passé » toute sa matière dans le temps donné. Il nous faut réfléchir sur ce sujet, à la lumière des recherches et de ce qui s'est fait dans certaines écoles et dans d'autres pays et qui font ressortir que : 1) se centrer sur l'apprentissage nécessite de reconnaître que tous les élèves n'apprennent pas au même rythme ni de la même manière, 2) certaines matières exigent peut-être plus de temps concentré pour faire les apprentissages requis, alors que d'autres matières nécessitent des périodes de temps plus courtes, réparties dans plusieurs moments au cours d'une semaine ou d'un mois. Cette réflexion est de nature pédagogique et elle appartient aux enseignants. Par ailleurs, je comprends assez bien que les enseignants soient réfractaires à cette question de l'organisation du temps, parce qu'on ne les a jamais associés à cette réflexion. On leur a toujours dit que cela relevait de contraintes imposées par le ministère de l'Éducation, de contraintes inhérentes au système, et que c'était trop complexe pour qu'ils interviennent sur cette question.

V. P. — Quelles pistes de solutions proposez-vous afin de démystifier certaines contraintes, mais aussi afin de pallier les contraintes réelles qui agissent sur le facteur temps à l'école?

R. C. — Celles qui sont proposées dans l'avis du CSE sont de l'ordre de tout ce à quoi le projet éducatif d'une école donne prise. À la lumière de son projet éducatif, une école peut fort bien décider d'organiser le temps d'enseignement autrement que de la façon proposée par le Régime pédagogique. Il n'y a d'ailleurs pas d'obligation à consacrer dans l'horaire les fameuses 25 heures par unité. L'avis rappelle cette latitude que l'école possède et qui relève de la décision de chaque conseil d'établissement.

Nous citons dans l'avis bon nombre d'exemples d'écoles du Québec qui, pour une partie de leur effectif, ont réussi à utiliser le temps selon un modèle qui leur convient tout en se conformant aux prescriptions incontournables du Régime pédagogique. Cependant, même ces écoles ont l'impression de faire ces « corrections » par dérogation, alors qu'il s'agit tout simplement d'une réponse naturelle et adaptée à des besoins particuliers du milieu.

C. St-P. — Il est important de noter que les exemples que nous avons trouvés au Québec sont tirés d'écoles qui ont des projets particuliers ou qui s'adressent à des effectifs ayant des caractéristiques particulières : des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou se trouvant dans des classes enrichies, comme les classes sport-études ou arts-études. Nous n'avons pas trouvé de modèles qui s'adressent à tous les élèves d'une école dite « ordinaire ». Les écoles « alternatives » au Québec sont également des exemples éloquents, certaines organisant tout l'enseignement autour d'un ou de deux projets : l'ensemble des disciplines se raccrochent à ces projets.

R. C. — Ce qui ressort des exemples qui viennent d'être cités, et sans doute ce qui importe le plus, c'est de faire en sorte que le temps consacré pour les apprentissages soit déterminé par chaque milieu, et ce, dans la perspective d'une approche qui soutient le développement des compétences de l'élève et d'une organisation par cycles d'apprentissage. Le développement des compétences oblige d'ailleurs à redessiner le temps d'apprentissage et l'avis du CSE convie le secteur de l'enseignement secondaire à penser dès maintenant aux moyens à envisager pour donner du temps à cet élève que l'on veut compétent.

C. St-P. — Nous suggérons de commencer humblement. Par exemple, on pourrait tout d'abord décloisonner 20 p. 100 du temps, ce qui veut dire 5 heures sur 25. Ce temps permettrait de mettre en place différents projets multidisciplinaires et interdisciplinaires, que l'on évaluerait de façon continue.

Aux yeux du CSE, il n'y a pas de recettes toutes faites. Il ne s'agit surtout pas de tomber dans le piège qu'on dénonce. Il ne s'agit pas d'un modèle pour toutes les écoles, mais plutôt de plusieurs modèles mis à la disposition de chaque école qui aménage le sien selon sa propre culture. Il ne s'agit pas non plus d'aller dans tous les sens, en faisant n'importe quoi. Le Conseil insiste sur la rigueur qui doit obligatoirement accompagner ces expérimentations. Toute l'approche est orientée vers l'apprentissage et l'amélioration de la réussite du plus grand nombre. Ce sont ces principes de base de l'ordre de la pédagogie qui permettent de définir le temps comme une ressource pédagogique.

V. P. — Vous faites une distinction entre le temps aménagé et le temps utilisé. Qu'est-ce que vous entendez par ces deux expressions?

R. C. — Le ***temps aménagé***, c'est l'organisation scolaire comme telle. Le cadre, la matrice organisationnelle. Ainsi, le temps décloisonné pourrait équivaloir à 1 heure par jour durant 5 jours pour certains milieux; pour d'autres, cela peut vouloir dire 1 jour par semaine et pour d'autres encore, un regroupement de 1 ou 2 semaines : peu importe la formule.

Par ailleurs, le ***temps utilisé*** est la façon avec laquelle l'enseignant dispose du temps en classe avec ses élèves.

Il faut distinguer les deux concepts. Quand on parle d'aménagement du temps et du changement à effectuer à cet égard, il ne s'agit pas de la façon dont l'enseignant utilise le temps en classe; cette gestion du temps lui appartient et ressort du champ de l'autonomie professionnelle de l'enseignant. L'avis porte donc sur le cadre d'ensemble, sur le temps aménagé.

C. St-P. — Mais, attention. Il ne s'agit pas de comprimer le temps pour faire les choses le plus rapidement possible. Il faut faire attention à cela. Les décisions à prendre en matière d'aménagement du temps visent toujours à favoriser l'atteinte des objectifs pédagogiques

et à permettre la concertation entre les enseignants.

V. F. — Le système éducatif américain fait la même constatation : l'école secondaire manque de temps, et elle l'utilise mal. Vous présentez quelques éléments du modèle Copernic et du modèle « par blocs ». En quoi sont-ils intéressants pour l'école secondaire québécoise?

C. St-P. — Nous avons examiné ce qui se fait aux États-Unis, mais aussi en France et dans d'autres provinces canadiennes : la réflexion au sujet de l'organisation du temps n'est pas exclusive au Québec.

Aux États-Unis, 50 p. 100 des écoles secondaires ont revu leur cadre d'organisation et ont procédé au réaménagement du temps scolaire pour l'ensemble de leurs élèves. Certains modèles ont attiré notre attention. Ainsi, le *plan copernicien* permet aux élèves de se concentrer sur un ou deux sujets à la fois et contribue à réduire le nombre d'élèves sous la responsabilité des enseignants. Par ailleurs, l'*horaire par blocs* permet d'allonger la durée de la classe traditionnelle.

Nous avons examiné davantage le système américain, parce qu'il est plus près du nôtre dans son organisation scolaire ou pour ce qui est des impératifs et des contraintes de transport et de l'informatisation des horaires. Mais ce que nous avons retenu, ce sont certaines formules d'aménagement. Nous n'avons pas opté pour l'une ou pour l'autre, nous en présentons seulement les possibilités.

R. C. — Les modèles américains privilégient la diminution du nombre d'intervenants auprès des jeunes. Les modèles proposés aménagent l'horaire de façon à ce que l'élève rencontre moins d'enseignants. Ce faisant, on fait l'hypothèse que les rapports entre le maître et l'élève sont plus personnalisés. Par ailleurs, une des craintes importantes soulevées par ces organisations était liée à la concentration du temps sur une ou sur quelques matières. On a craint que cette approche n'entraîne un certain bourrage de crâne et une diminution de la rétention de l'apprentissage. La recherche américaine, au contraire, montre que l'intensité appelle une certaine permanence des acquis.

C. St-P. — Ce que nous souhaitons avant tout, c'est que l'évaluation de ces possibilités de réorganisation de l'horaire se fasse. Tout ce qu'on peut dire, c'est que la recherche évaluative indique que ces réorganisations peuvent être favorables à la réussite scolaire. Mais nous ne privilégions pas un modèle plutôt qu'un autre. Nous ne voulons pas tomber dans un autre piège qui serait celui de dire : « voici la façon de faire ». Mais nous insistons avant tout sur l'évaluation de l'incidence de ces modèles sur la réussite scolaire. Au Québec, on n'évalue peut-être pas assez les changements apportés dans le domaine de l'éducation.

V. F. — La notion de stabilité des groupes, qui fait souvent partie des nouveaux modèles sur l'aménagement du temps, induit-elle obligatoirement le regroupement de tâches pour l'enseignant?

R. C. — Tous les modèles européens cités ne sont possibles que par le moyen de groupes stables, car la notion de « milieu de vie », de « sentiment d'appartenance », y est centrale. Il est impensable, selon les modèles européens, d'aménager le temps dans un contexte où le groupe se fait, se défait et se refait autrement.

C. St-P. — Cependant, le regroupement du temps ne veut pas dire pour l'enseignant le regroupement des matières, comme au primaire : il vaut la peine de clarifier cet aspect. Nous parlons ici d'une démarche selon laquelle les enseignants travaillent de manière interdisciplinaire tout en conservant l'enseignement de leur discipline ou de leur spécialité et leur expertise. D'ailleurs, c'est ce qui sous-tend le *Programme de formation*, car il est demandé aux enseignants de se concerter et de créer des projets qui relient les disciplines. Ce dont il est question ici, c'est la reconnaissance des expertises professionnelles des enseignants dans leur discipline et la reconnaissance de leur capacité à penser le temps scolaire en fonction des objectifs de formation.

R. C. — D'ailleurs, tous les exemples cités dans l'avis font état de réalisations, de projets qui ne remettent pas en cause ce rattachement au champ disciplinaire.

V. F. — Parlez-nous de ces écoles qui ont aménagé le temps autrement. Est-ce qu'elles s'inscrivent dans l'esprit de la réforme?

C. St-P. — Prenons par exemple le projet Protic, de la Commission scolaire des Découvreurs. Ce projet a été mis en avant par des enseignants et enseignantes, deux conseillers pédagogiques, une professeure d'université et un directeur d'école. Ce n'était pas dans le contexte de la réforme, c'était avant que la réforme soit élaborée. L'idée était de créer un projet mobilisateur et elle s'inscrivait dans le projet éducatif de l'école. Maintenant, le projet rejoint tout à fait les objectifs de la réforme. Voilà un exemple qui montre bien que c'est faisable.

V. F. — Peut-on dire que les équipes qui se sont donné la liberté d'aménager le temps sont probablement celles qui, aujourd'hui, savent qu'il est possible d'avoir prise sur l'acte pédagogique?

C. St-P. — Notre recherche permet de mettre en lumière une réponse très intéressante obtenue dans les écoles visitées lorsque nous demandions : « Pourquoi avez-vous instauré ce projet? » Les trois raisons principales mentionnées sont les suivantes :

- motiver l'élève;
- mieux répondre à ses intérêts;
- donner un sens à l'apprentissage.

Tout est donc lié à la réussite. Ces équipes ont des objectifs pédagogiques à atteindre, elles en ont pris conscience et elles ont conçu ces projets.

Cependant, le risque de créer une école dans l'école est toujours présent. Des projets limités à un secteur de l'école en particulier créent de la résistance dans le milieu. Les témoignages d'enseignants révèlent la difficulté qu'ils éprouvent, dans certains cas, à travailler dans l'école, parce que l'innovation n'est pas toujours bienvenue; elle dérange. Ces enseignants vous diront qu'ils trouvent quelque peu difficile, à la longue, d'être innovateurs, parce qu'ils ne sont pas nécessairement bien vus dans leur école. C'est dommage.

Il nous faut également indiquer les deux conditions de réussite pour un nouvel aménagement du temps au secondaire :

- pouvoir compter sur le leadership de la direction;
- se donner du temps pour effectuer le changement.

V. F. — Dans la proposition que vous faites, qu'est-ce qui incite les enseignants à apporter des changements?

R. C. — Il me semble que ça devrait être intéressant de travailler en collégialité, de partager et de s'entraider. Travailler en collaboration permet d'aller plus loin et d'être plus à jour : cette perspective devrait être motivante pour les enseignants. On ne peut nier, cependant, que ce changement est insécurisant pour les enseignants et les directions d'école.

C. St-P. — C'est pour cela que nous recommandons au ministre de l'Éducation de soutenir des projets pilotes. Nous lui conseillons d'appuyer les écoles secondaires ciblées pour l'implantation de la réforme dans la mise en œuvre de nouvelles formules concernant l'aménagement du temps, car ces écoles seront reconnues et aidées financièrement pour le faire. Selon nous, il pourrait alors être possible d'éviter une réaction comme celle-ci : « Voilà encore des tâches supplémentaires! » Une telle réaction peut se comprendre, parce que tout arrive en même temps, et, souvent, les milieux voient le changement comme un fardeau posé sur leurs épaules au lieu de le considérer comme un appui et une ressource. J'ai en tête des images d'enseignants écrasés par la réforme plutôt que stimulés par celle-ci. Voilà un point qui mérite toute notre attention.

Soutenons donc des projets pilotes et essayons de mettre sur pied un réseau d'écoles qui ont effectué ces aménagements pour qu'il y ait un transfert d'expertise. Nous nous donnerons aussi les moyens de valider ces expériences par la suite. Il s'agit ici d'une démarche soutenue, accompagnée et évaluée. Le Conseil se fera peut-être reprocher son idéalisme, mais bien des choses qu'il a dites il y a 10 ans se réalisent maintenant. Le travail du CSE, c'est d'être prospectif, courageux et audacieux. Ce courage, on l'aura en gardant présent à l'esprit l'objectif de la réussite de nos élèves, de nos enfants; nos recommandations permettent justement d'amorcer les changements souhaités en proposant certains outils pour y arriver.

V. F. — Par rapport à l'organisation du temps, vous mettez en évidence le rôle déterminant de la direction d'école. Qu'est-ce qui, à votre avis, peut donner aux directrices et aux directeurs la motivation et l'énergie nécessaires pour s'investir dans le repérage et la mise en œuvre d'actions qui s'ajustent bien à leur école?

R. C. — Le projet de loi 180 modifie profondément le rôle de la direction, qui consiste essentiellement à indiquer à l'équipe-école les orientations qu'elle doit prendre, à la mobiliser et à la convaincre de travailler dans cette direction. La mise en œuvre de la réforme passe par un aménagement du temps souple et centré sur l'objectif de la réussite et non pas sur l'adaptation d'une grille-matières susceptible de protéger les champs d'enseignement et d'assurer des tâches.

La motivation des directions d'école ne paraît pas problématique. Il y a longtemps que les directions constatent des problèmes organisationnels et, comme on l'indique dans notre avis, des milieux ont réussi à faire des aménagements adaptés à leurs besoins. Quand on comprendra que les contraintes liées aux conventions collectives ou

au Régime pédagogique ne sont pas immuables, le milieu scolaire commencera à voir les avantages qu'il y a à déverrouiller le système.

C. St-P. — Il y a déjà une certaine marge de manœuvre dans l'organisation du temps d'enseignement et dans les conventions collectives : pensons aux ententes locales. Mais, avant tout, le changement doit venir du désir des enseignants de changer les choses.

R. C. — Pour en arriver à ce changement, personnellement je compte beaucoup sur la nouvelle politique d'évaluation. L'organisation actuelle du temps au secondaire est fonction des impératifs d'un modèle mécanique d'évaluation. L'enseignement se déroule dans des cycles de tant de jours, au bout desquels il y a des épreuves sommatives qui servent à produire les quatre bulletins d'étape. À la fin de l'année, tout le monde, au même moment, passe ses examens afin de pouvoir passer dans la classe supérieure l'année suivante. La nouvelle politique d'évaluation procède d'une tout autre philosophie. Désormais, l'évaluation se greffe sur un programme centré sur le développement des compétences et placé dans un cycle de quelques années. Le temps ne peut plus se définir de la même manière. Il faut se rappeler que ce n'est que le début et que tout est nouveau. On peut se faire dire que c'est idéaliste, mais moi, je pense que c'est cohérent.

C. St-P. — La première étape de ce changement passe par une prise de conscience. Ensuite, il faut de la volonté. Dans le présent avis, nous abordons la question de l'aménagement du temps comme, d'abord et avant tout, une question fondée sur la prise de conscience et sur la volonté, plutôt que comme une question de moyens et d'argent. Trop souvent, la question d'argent est le premier élément soulevé. Si la conviction a précédé la volonté de mise en œuvre, alors on saura mieux ce qu'on doit faire avec l'argent.

V. P. — Pensez-vous que cette proposition sur un nouvel aménagement du temps au secondaire est viable?

C. St-P. — J'en suis certaine. Si on se donne le temps de réfléchir et de faire des essais contrôlés, et que l'on n'a pas à supporter le poids de certains médias qui semblent s'être donné la mission de dire que tout va mal et de viser de prétendus coupables: oui, il y a de l'espoir que les choses changent. Il nous faut passer par une vaste entreprise de sensibilisation. Finalement, c'est toute la question entourant la manière d'aborder le changement qui est posée, et on ne fait pas une telle réforme en deux ou trois ans.

Les facultés d'éducation ont un rôle à jouer dans la formation et le perfectionnement des enseignants. C'est à l'université que revient la responsabilité de bien maîtriser ces idées pour préparer l'enseignant qui ne peut découvrir toutes ces possibilités sur le terrain de l'école. Il faut que cette réflexion se fasse en formation initiale et continue. Nous, au Conseil, rappelons souvent aux universités leur rôle de formation et les invitons à s'assurer que ce que nous souhaitons pour l'école se vive aussi dans les facultés. Par exemple, en ce qui concerne la pédagogie par projets, comment voulez-vous que les jeunes enseignants innovent sur le terrain si, à l'université, ils n'ont suivi qu'un enseignement traditionnel ou magistral par lequel le professeur transmet le savoir à un étudiant qui le reçoit? Il faut que l'université soit aussi un lieu où l'on débat la question de l'aménagement du temps dans la perspective du renouvellement des programmes. On se doit également d'y aborder des questions comme celles de la complexité de l'apprentissage, de la collaboration entre collègues, de la nécessité de se faire confiance, etc.

La direction d'école a tout un défi à relever pour faire en sorte qu'un certain modèle d'organisation du travail scolaire soit brisé et qu'un nouveau émerge. Présentement, nous avons une organisation du travail fondée surtout sur des relations de travail selon lesquelles le directeur est d'abord un patron et les enseignants, des salariés. C'est le modèle des années 60 et il perdure encore, alors que l'on veut former des équipes-écoles capables de prendre en charge l'organisation pédagogique dans toutes ses dimensions. Nous sommes en même temps dans un mouvement de reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement et de la dimension institutionnelle de l'école.

R. C. — Au secondaire, on n'en est qu'aux premiers balbutiements de la prise en charge pédagogique par l'équipe-école.

C. St-P. — À suivre…

L'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé ***Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire*** peut être consulté sur le site du CSE, à l'adresse www.cse.gouv.qc.ca.

M^me^ Marthe Van Neste est membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

La préparation de la mise en œuvre de la réforme au secondaire : perceptions et réalisations

Table ronde avec des enseignants et enseignantes du secondaire et discussion avec M. Robert Bisaillon.

par Guy Lusignan

La réforme au secondaire sera bientôt une réalité dans le système scolaire québécois. En effet, c'est en septembre 2002 que commencera la phase d'appropriation des programmes. L'expérience démontre qu'il est important de se préparer avant d'entreprendre des changements. ***Vie pédagogique*** a voulu savoir comment les enseignants perçoivent la réforme et s'y préparent. Quelle information circule dans le milieu scolaire? À partir de quel pôle se fait la réflexion? Sur quelles réalisations concrètes peuvent-ils s'appuyer? Quels sont leurs besoins, leurs attentes? Comment perçoivent-ils l'apport des compétences transversales dans l'apprentissage des connaissances disciplinaires? Voilà des questions que ***Vie pédagogique*** a abordées avec cinq enseignants et deux enseignantes du secondaire lors d'une journée de réflexion qui s'est tenue le 25 mai 2001 et qui comprenait deux volets : d'abord, une table ronde animée par M^me^ Monique Boucher, qui a permis de cerner des aspects importants de la problématique; puis une rencontre avec M. Robert Bisaillon[1], qui a répondu aux questions des enseignants au cours de l'après-midi.

1. Comment avez-vous entendu parler de la réforme dans votre école? Comment s'y fait la réflexion sur la réforme au secondaire?

Comme on pouvait s'y attendre, les réponses au premier volet de la question étaient variées puisque la culture propre à chaque école influe sur les modes d'action locaux. Mais il semble ressortir que peu d'informations officielles circulent dans les écoles. Des participants ont dit qu'il y a eu une journée d'information ou d'animation dans leur école depuis juin 2000 sur les principaux concepts comme le socioconstructivisme, le portfolio, les compétences transversales, etc. Un participant a dit que c'est surtout par l'entremise de l'association des enseignants de sciences qu'il a été informé sur la réforme plutôt que lors de journées d'information à son école. Dans la majorité des cas, les informations provenaient davantage des médias que des instances concernées par l'implantation, ce qui a entraîné une situation problématique dans la mesure où les enseignants discutaient de l'implantation des nouveaux programmes à partir de données souvent tronquées, biaisées ou erronées, générant une perception négative de la réforme.

Cependant, l'avenir semble plus encourageant. Ainsi, beaucoup de directions d'école ont nommé des enseignants pour assister aux journées d'information et de formation données par le ministère de l'Éducation aux intervenants du primaire afin d'assurer une continuité et un arrimage entre le primaire et le secondaire.

Selon les participants, même si l'attitude des enseignants est généralement positive lors des journées d'information, il n'en demeure pas moins que certains collègues font preuve d'attentisme, croyant à tort que la mise en œuvre de la réforme au secondaire est hypothétique.

Le deuxième volet de la question concernant la façon dont se fait la réflexion sur la réforme apporte des réponses davantage prometteuses. En effet, si selon certains participants il n'existe aucun plan concret d'appropriation dans leur école, d'autres nous ont fait part d'initiatives intéressantes. Par exemple, à l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier[2], pour les enseignants engagés dans le programme PROTIC, la réflexion s'est faite à partir des pratiques actuelles qui favorisent l'apprentissage en groupe coopératif,

Photos : Denis Garon

Sylvain Forest
École secondaire Cité étudiante
de la Haute-Gatineau
Commission scolaire des
Hauts-Bois-de-l'Outaouais

Line Lamarre
École secondaire André-
Laurendeau
Commission scolaire Marie-Victorin

Denis Lapierre
Rosemère High School
Commission scolaire
Wilfrid-Pelletier

Yvan Lévesque
Polyvalente de La-Baie
Commission scolaire des
Rives-du-Saguenay

Louise Ménard
École secondaire
Les Compagnons-de-Cartier
Commission scolaire des
Découvreurs

Louis Trottier
École secondaire Louis-Riel
Commission scolaire de Montréal

Patrick Viau
École Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

la pédagogie par projets, l'utilisation du portfolio, etc. Pour Louise Ménard, enseignante impliquée dans ce projet, les concepts pédagogiques véhiculés par la réforme alimentent la réflexion des enseignants, les aident à baliser leurs discussions et facilitent la création de liens entre les différents volets du programme PROTIC. Louis Trottier, enseignant à une autre école, a souligné que, pour certains de ses collègues enseignants, la réflexion s'est faite en élaborant un programme regroupant les mathématiques et les sciences dans lequel la pédagogie par projets dans une perspective interdisciplinaire est favorisée. Pour d'autres, la réflexion a été alimentée par des journées de perfectionnement données par la commission scolaire ou encore par leur participation à différents comités qui se préoccupent de la réussite scolaire.

Un autre exemple est celui apporté par Line Lamarre. À son école, la direction a pris l'initiative de mettre sur pied le Groupe d'action et de réflexion sur la réforme en éducation (GARRE). Ce comité, composé de quinze membres, prend des décisions pourvu qu'il y ait consensus, ce qui suppose, pour les enseignants du secondaire, de nombreuses discussions qui alimentent une réflexion en profondeur. Les bilans que les enseignants présentent au GARRE permettent de discuter de la philosophie de la réforme et de sa mise en œuvre au secondaire en tenant compte de la réalité de l'école au quotidien. Il faut également souligner l'apport important des membres du GARRE lors des discussions avec les autres enseignants de l'école sur l'information qui circule dans les médias. Ils peuvent ainsi donner des renseignements plus justes, remettre les pendules à l'heure et orienter la réflexion à partir de bases plus solides.

Dans une autre commission scolaire, des responsables de dossiers disciplinaires ont été nommés pour préparer la mise en œuvre de la réforme et pour discuter avec les enseignants concernés des moyens à prendre pour favoriser l'implantation des nouveaux programmes.

Parmi les problématiques alimentant la réflexion des enseignants, retenons d'abord la faisabilité de la mise en œuvre de la réforme. En effet, comme l'organisation scolaire au secondaire est fort différente de celle du primaire, plusieurs enseignants se demandent quels changements il faudra apporter à l'organisation pour faciliter l'implantation des nouveaux programmes. Ensuite, la réflexion de nombreux enseignants de 4e et de 5e secondaire s'articule autour de questions concernant la place et l'importance qui seront accordées aux compétences transversales et à l'approche multidisciplinaire par rapport aux compétences disciplinaires. Enfin, l'évaluation des apprentissages suscite d'importantes questions chez les enseignants, d'autant plus que les informations qui circulent présentement sont incomplètes, voire divergentes.

Comme on le constate, la réflexion se fait souvent à partir de projets concrets et les initiatives actuelles, tout en présentant beaucoup d'intérêt, font preuve de prudence. Elles semblent être des mises à l'essai pour créer un effet d'entraînement chez les enseignants et préparer la mise en place de dispositifs plus élaborés au cours des années à venir.

2. Dans quelle mesure les objectifs de la réforme sont-ils en continuité avec vos pratiques actuelles et avec des projets en cours qui pourraient servir de levier pour la réforme scolaire?

D'entrée de jeu, un participant a fait remarquer que bien des enseignants se préoccupent depuis plusieurs années du transfert des connaissances, ce qui lui fait dire que la réforme est en continuité avec certains aspects de la pratique actuelle des enseignants. De façon plus précise, les réponses ont révélé que des enseignants utilisent déjà des approches pédagogiques s'inscrivant dans l'esprit de la réforme. Ainsi, un participant a dit utiliser depuis plusieurs années une démarche de résolution de problèmes avec ses élèves, particulièrement dans le cadre de laboratoires dans son cours de sciences physiques. Comme quelques-uns de ses collègues qui favorisent l'apprentissage coopératif, il s'est dit prêt à passer à la prochaine étape en adoptant une pédagogie par projets.

Dans l'enseignement des mathématiques, Louis Trottier applique les principes du constructivisme en planifiant des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves construisent leurs réponses et créent des liens. De plus, après avoir constaté au cours des dernières années que plusieurs élèves ignoraient quels métiers ou professions étaient associés à l'apprentissage des mathématiques et des sciences, il a invité des conférenciers pour parler de leur métier, de leur passion ou de leurs recherches universitaires. Selon lui, cette pratique apparentée à l'école orientante aide les élèves à donner un sens à leur apprentissage. Dans la mise en œuvre du projet en mathématiques et en sciences qui débute en septembre 2001, il continuera d'inviter des conférenciers pour concrétiser le rôle des sciences dans la société et pour sensibiliser ses élèves à l'importance de la recherche scientifique.

En 2000-2001, Line Lamarre a élaboré un projet en histoire avec la collaboration de quelques collègues. Celui-ci l'a amenée à revoir ses pratiques et à tenir compte des principes de la réforme. Ainsi, elle a réorganisé le programme d'histoire de manière à donner un sens à l'apprentissage des élèves, à créer des liens avec d'autres matières, à faire réaliser des projets aux élèves, à encourager le travail coopératif, à aider les élèves à trouver des informations pour résoudre des problèmes, bref, à favoriser chez les élèves le recours à diverses compétences pour réaliser les apprentissages attendus.

Ce projet a également eu un effet d'entraînement inattendu. Les enseignants directement impliqués dans cette expérience en discutaient régulièrement dans la salle des enseignants, ce qui a eu pour effet de piquer la curiosité et l'intérêt de collègues. Cette participante considère que son projet peut servir de levier à la mise en œuvre de la réforme scolaire pour deux raisons : d'abord, parce que des collègues ont offert spontanément de participer de façon ponctuelle au projet en assumant certaines responsabilités; ensuite, parce que les discussions et les offres d'aide spontanées ont amené d'autres enseignants à s'engager dans la suite du projet en 2001-2002.

Pour Louise Ménard, les objectifs de la réforme sont véritablement en continuité avec le programme PROTIC. Elle croit que les domaines généraux de formation aideront à créer des liens entre les différentes parties du programme et à établir une synergie entre les matières. Elle insiste par contre sur le fait que des ajustements s'imposent. En effet, pour qu'une pédagogie par projets soit efficace, l'expérience a démontré que les enseignants doivent travailler en collaboration pour créer des liens non seulement entre les différents apprentissages réalisés au sein de chaque projet, mais surtout entre les projets. En outre, l'enseignant doit interagir avec l'élève pour que celui-ci se rende compte qu'il y a intégration des savoirs et pour qu'il sache pourquoi il construit ses connaissances.

Dans beaucoup de commissions scolaires, il existe des initiatives qui sont dans la lignée des objectifs de la réforme. Dans une école, par exemple, des enseignants utilisent déjà le portfolio alors que d'autres expérimentent des approches axées sur le projet. De plus, il existe un programme intégré de sciences et technologie au premier cycle. Yvan Lévesque a fait part qu'à son école un projet de coopérative dont le but est de fabriquer des objets à partir de matériel recyclé a amené les enseignants à se rendre compte que le projet suivait les grands principes de la réforme.

Malgré toutes les initiatives en cours qui servent d'assises à la mise en œuvre de la réforme, un participant a fait remarquer que, pour beaucoup d'enseignants, les objectifs de la réforme ne sont pas en continuité avec leur pratique actuelle. Toutefois, il a soulevé un point positif disant que l'implantation prochaine des programmes force les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques actuelles.

3. Si vous étiez directeur, que feriez-vous pour faire cheminer votre école vers la mise en œuvre de la réforme?

Les participants ont proposé des idées et des moyens d'action similaires. Ils s'entendent pour dire que, s'ils étaient directeurs d'école, ils seraient à l'écoute des enseignants et les soutiendraient dans la mise sur pied d'initiatives personnelles ou collectives et ils éviteraient à tout prix d'imposer des mesures particulières. Ils veilleraient également à respecter le rythme de chacun pour s'approprier les principes de la réforme et les appliquer. Certains ont mentionné qu'ils favoriseraient une mise en œuvre graduelle de la réforme, l'échelonnant sur deux ou trois ans.

Un thème qui a rallié plusieurs participants portait sur la tenue de journées pédagogiques profitables, en ce sens qu'elles serviraient plus à régler des problèmes administratifs ou des problèmes liés au comportement des élèves. Elles seraient organisées de manière à laisser du temps aux enseignants pour leur permettre de se rencontrer, de jeter les bases de travail en équipe, de se donner une formation appropriée et de mettre sur pied des projets interdisciplinaires. Une participante a mentionné qu'elle demanderait aux enseignants de constituer un portfolio de leurs intentions, qu'elles soient réalisées ou non. Ainsi, comme directrice d'école, elle pourrait accompagner ses enseignants dans leurs réalisations, discuter avec eux de leur mise en œuvre, faire des suggestions. Bref, elle partagerait ses connaissances pédagogiques avec les enseignants.

Au cours de la discussion, un sujet est revenu de façon récurrente : la formation continue des enseignants. Celle-ci serait une préoccupation importante s'ils étaient directeurs d'école. Pour plusieurs participants, la formation continue devrait se faire en ayant recours aux pairs qui ont des formations appropriées ou à ceux qui veulent partager des expériences et leur expertise dans certains domaines. Patrick Viau a fait remarquer que la formation ne doit pas se faire à l'aveuglette. Comme directeur, il mènerait une enquête auprès des enseignants pour connaître leurs perceptions de l'apprentissage. À partir des résultats, les enseignants pourraient discuter des données recueillies et identifier des besoins précis de formation. Un autre participant considère que c'est aux enseignants de préciser le contenu de leur formation et de déterminer quelles ressources du milieu ou à l'extérieur pourraient les accompagner dans leurs démarches.

Les participants s'entendent pour dire que la formation est une condition *sine qua non* à la réussite de l'implantation de la réforme au secondaire. Dans le cas contraire, il y a un risque, comme l'a fait remarquer Patrick Viau, que des enseignants n'ayant pas la formation appropriée expérimentent avec plus ou moins de succès certaines approches privilégiées par le programme et reviennent à leurs pratiques antérieures croyant que ce sont les seules qui soient efficaces.

Cependant, comme rien n'est vraiment clair présentement concernant la formation continue, il est urgent de clarifier la place, le rôle et l'attitude des commissions scolaires et du syndicat par rapport à cette question.

4. Dans le cadre de l'implantation de la réforme, on souligne l'importance de l'autoévaluation dans le développement des compétences. Croyez-vous que les enseignants sont en mesure d'associer davantage les élèves à l'évaluation de leurs apprentissages et de les laisser s'autoévaluer? Cette pratique a-t-elle des racines dans le milieu ou est-elle complètement nouvelle?

Au cours des discussions, la question de l'évaluation est apparue comme un sujet fort sensible. Ici, on va encore plus loin. Parler d'autoévaluation, c'est aborder le paradigme de l'apprentissage, c'est responsabiliser davantage l'élève. Doit-on alors s'étonner que la majorité des participants croient que, pour un bon nombre d'enseignants, le fait d'associer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages est une grande nouveauté, car la pratique actuelle, influencée par le paradigme de l'enseignement, donne l'exclusivité de l'évaluation aux enseignants. Yvan

Lévesque doute que les enseignants reconnaissent la validité de l'autoévaluation. Il la considère lui-même comme un outil parmi tant d'autres pour faire prendre conscience à l'élève de sa responsabilité dans son apprentissage. Selon lui, il reviendra à l'enseignant de déterminer si l'élève a les compétences requises pour s'autoévaluer.

Par contre, l'on reconnaît que des enseignants accordent déjà une place favorable à l'autoévaluation. Un participant a déclaré que, comme plusieurs de ses collègues, sa formation universitaire en socioconstructivisme et les nombreuses lectures d'articles scientifiques lui ont été très utiles pour valoriser le rôle de l'autoévaluation. Un autre participant croit qu'il faudra amener les enseignants à penser que l'évaluation n'est pas qu'un simple pourcentage et leur faire constater que l'élève est toujours en état d'apprentissage dans la classe et qu'il peut porter un jugement sur ce qu'il fait. Certains croient que les élèves ont les compétences requises pour s'évaluer; à preuve, ils peuvent déterminer dans quelle mesure un de leurs camarades peut contribuer à la réussite d'un projet en réalisant correctement les tâches et les rôles qui lui sont confiés.

En général, l'on convient que, comme l'une des responsabilités de l'enseignant est d'aider les élèves à développer leurs compétences et à établir des liens entre leurs connaissances, il lui reviendra de les former à l'autoévaluation, de les impliquer dans l'évaluation de leurs acquis et de leur faire prendre conscience qu'ils peuvent aller plus loin s'ils le veulent.

5. D'APRÈS VOUS, COMMENT LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES INTERAGISSENT-ELLES AVEC LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET QUEL EST LE RÔLE DE L'ÉVALUATION DANS CE CONTEXTE?

Les participants étaient plutôt d'accord pour dire que les compétences transversales sont présentes dans toutes les disciplines et que l'élève y a recours lorsqu'il réalise des activités d'apprentissage. Pour Denis Lapierre, les comités d'élaboration des programmes doivent être conscients de l'importance d'y intégrer des compétences transversales sans pour autant dévaloriser l'importance des compétences disciplinaires. Selon lui, cette intégration faciliterait l'acquisition et la construction de connaissances. Ainsi, si tous les programmes sont élaborés selon cette philosophie, un recoupement stratégique s'établira. Si les compétences transversales et les compétences disciplinaires sont intégrées aux domaines généraux de formation, les enseignants ne pourront qu'approuver cet aspect de la réforme. Par ailleurs, M. Lapierre soulève une condition importante : l'évaluation des apprentissages sur les plans formatif et sommatif doit être adaptée au programme. C'est la pierre angulaire de la réussite de la mise en œuvre de la réforme au secondaire. Quant à l'évaluation sommative, plusieurs questions demeurent. À quel moment l'évaluation sommative doit-elle avoir lieu? Quelle place occupe-t-elle à l'intérieur d'un cycle? Quelle importance aura-t-elle à la fin d'un cycle? Puisque la réforme encourage les projets interdisciplinaires, dans quelle mesure l'évaluation tiendra-t-elle compte de cet aspect? Y aura-t-il un jour un examen interdisciplinaire national?

Les participants ont quelques idées à ce sujet. Pour Yvan Lévesque, il serait tout à fait normal que, dans certaines matières ou certains projets, des compétences transversales ne soient pas évaluées puisque le contexte ne s'y prête pas. L'important sera de voir à ce que l'ensemble des compétences soient évaluées au cours d'une année ou d'un cycle. C'est la collaboration entre les enseignants – la qualité de leur travail en équipe – qui sera garante de la qualité de l'évaluation.

Un autre participant a fait remarquer que les enseignants auront à déterminer si, dans toutes les situations d'évaluation, il est nécessaire d'évaluer à la fois les compétences transversales et les compétences disciplinaires et dans quelle proportion. Louise Ménard affirme que c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de structurer un projet ou d'aider les élèves à le structurer de manière à ce que diverses compétences soient sollicitées. Ce défi repose sur la connaissance que les enseignants ont de leurs stratégies d'apprentissage. De plus, les activités d'apprentissage doivent être conçues de manière à ce que les élèves ne puissent travailler seuls, qu'ils aient besoin de la collaboration d'autres pairs, qu'ils utilisent des compétences méthodologiques, etc. Dans ce contexte, au moment de l'évaluation, le jugement de l'enseignant est important dans la mesure où il doit tenir compte des observations qu'il fait de son élève et du groupe dans lequel celui-ci évolue.

Si l'on veut vraiment que les compétences transversales aident à construire les compétences disciplinaires, il demeure important que des efforts soient consacrés au développement d'outils pour que l'élève puisse les utiliser et se situer par rapport à son cheminement. Donner des outils aux élèves, c'est les aider à donner du sens à leurs apprentissages.

D'autres questions ont été soulevées. D'abord, comment évalue-t-on une compétence transversale? Dans sa globalité ou selon des composantes? Ensuite, comment réaliser une évaluation continue en cours d'année ou en cours de cycle? Sylvain Forest croit que le portfolio est une solution intéressante, car il permet à l'élève de se prendre en main, de se responsabiliser, de devenir autonome. Cependant, il considère, comme d'autres intervenants, que ce processus d'évaluation est lourd. Pour Line Lamarre, il est utopique de parler de portfolio de cycle. Elle ne voit pas comment un élève peut être responsable de son portfolio pendant trois ans. De plus, comment faire pour rencontrer cent quatre-vingt élèves et discuter avec eux de leur choix, de leurs progrès? Il lui paraît irréaliste de pouvoir rencontrer autant d'élèves à quelques reprises dans l'année. « Cent quatre-vingt rendez-vous dans l'agenda d'un prof, ça ne rentre pas. »

Denis Lapierre a dit en conclusion que le plus grand défi du ministère de l'Éducation sera de respecter les compétences professionnelles des enseignants et de leur confier la responsabilité de l'évaluation sommative de l'apprentissage des élèves.

Comme on le constate, les participants voient d'un bon œil l'intégration des compétences transversales et des compétences disciplinaires aux domaines généraux de formation mais s'interrogent sur la façon dont l'évaluation sera faite. Ils insistent sur la responsabilité du Ministère d'établir une cohérence entre les principes de la réforme et l'évaluation et de réserver une place importante à l'enseignant.

Photo : Denis Garon

ROBERT BISAILLON
Sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation

ENTREVUE AVEC M. ROBERT BISAILLON

Au cours de la table ronde, beaucoup d'interventions avaient trait aux questions liées à l'évaluation des apprentissages, à l'organisation scolaire au secondaire, aux conditions d'implantation du nouveau curriculum, à l'enseignement disciplinaire et à la formation des enseignants. Dans la partie qui suit, nous regroupons les propos de M. Robert Bisaillon en fonction de ces problématiques.

ÉVALUATION ET SANCTION DES ÉTUDES

M. Bisaillon a dit qu'il aurait souhaité présenter une politique d'évaluation complète dès le printemps 2001, mais

que le Ministère a dû y renoncer car la réflexion au secondaire n'était pas assez avancée et qu'elle est fort complexe. Il expose trois raisons pour expliquer ce délai. D'abord, un débat essentiel sur la valeur du diplôme de cinquième secondaire n'a pas encore eu lieu. Doit-on concevoir la certification comme un indicateur qui révèle que l'élève a reçu une formation adéquate pour vivre en société s'il ne poursuit pas ses études ou encore pour entrer au collégial? La réponse à la question n'est pas simple et compte tenu du nombre important d'idéologies qui sous-tendent les choix à effectuer, il ne faut pas s'attendre à ce que la réponse fasse consensus. De plus, la réforme entraînera un changement important au deuxième cycle du secondaire : le nombre d'unités des cours à option passera de 16 à 24. Ainsi, après une formation de base commune au premier cycle du secondaire, les élèves auront la chance de mieux s'orienter et d'être mieux informés pour choisir ce qu'ils veulent faire dans la vie puisqu'ils auront deux ans pour vérifier leurs champs d'intérêt, leurs aptitudes, leurs talents dans plusieurs champs du savoir. Ce n'est pas le cas présentement. En effet, en quatrième secondaire, on incite les élèves à choisir les cours de mathématiques et de sciences car ces disciplines ouvrent toutes les portes au cégep. Cette façon d'orienter les élèves est relativement catastrophique, car près de la moitié des élèves qui choisissent les sciences au cégep quittent leur champs d'études après le premier trimestre. Et ils ne savent pas plus vers quel domaine ou champ d'études se diriger… Cette nouvelle réalité impliquera donc des discussions entre les concepteurs des programmes du secondaire et le Secteur de l'enseignement supérieur au Ministère.

Finalement, une troisième raison, qui est de taille, doit être prise en compte. C'est que les responsables de la réforme ne veulent rien imposer. Au contraire, ils désirent trouver des réponses avec ceux qui se posent des questions et tenir compte des recherches faites en éducation au cours des vingt ou trente dernières années. Il s'agit de s'approprier les résultats des découvertes et de tenir compte de ce que l'on sait depuis longtemps au sujet du savoir : le savoir se construit; il englobe les connaissances ainsi que la capacité d'une personne de les utiliser dans des situations réelles et de les transférer dans d'autres domaines de façon permanente. Bref, les intervenants doivent se rendre compte qu'une compétence met en valeur les connaissances et qu'il n'y a pas de réponses toutes faites quant à la façon de faire l'évaluation de tout cela. L'objectif est de partir de questions et de construire les réponses avec des groupes d'enseignants. M. Bisaillon a insisté sur un fait : « Il n'y a pas d'improvisation, c'est de la construction, une construction qui demande du temps et qui ne va pas sans déstabiliser les enseignants et les parents. »

L'ORGANISATION SCOLAIRE

La mise en œuvre de la réforme entraînera également des changements d'attitudes et de culture aux divers paliers du système. Dans les commissions scolaires, il devra être question davantage de services éducatifs et de formation que d'administration et de finance. Ces changements de pratiques et de culture demandent du temps. Pour ce qui est de l'organisation générale des commissions scolaires et des écoles, les intervenants devront être davantage responsabilisés. Comment expliquer qu'il y a un taux de décrochage supérieur à 60 p. 100 dans certaines écoles du Québec? En d'autres mots, comment justifier le fait que, sur 100 élèves admis en 1re secondaire, il n'y en a que 40 ou moins qui terminent leur 5e secondaire? Certains croient que, si les élèves échouent, c'est à cause de problèmes sociaux ou du manque de ressources à l'école; d'autres disent que, s'ils réussissent, c'est parce qu'ils sont intelligents. Dans ces deux types de réflexion, on nie l'effet de l'école, on la déresponsabilise. La réforme vise, outre les programmes d'études, la réorganisation du travail. À l'instar des organisations apprenantes, il faut confier des responsabilités aux personnes qui vivent des problèmes et qui doivent y trouver des solutions. C'est là voir les problèmes sous un autre angle. L'enseignant doit se demander : « En tant que personne-ressource dans mon milieu, comment puis-je, avec d'autres, trouver des solutions? » Il ne faut plus attendre que les solutions viennent d'ailleurs, qu'elles soient imposées; elle doivent émerger du milieu. Mais cela ne va pas nécessairement de soi. La priorité doit être accordée à la réorganisation de l'apprentissage. Comment a-t-on pu décider d'« enfermer » l'apprentissage dans un format uniforme, scandé par des battements et des cloches toutes les 75 minutes, indépendamment de l'intérêt, de la force ou des difficultés de l'élève? Comment a-t-on pu imposer cette seule façon de faire? Comment a-t-on pu penser que c'était la seule façon d'apprendre?

Il y a bien entendu des nuances à apporter, mais une tâche est incontournable : repenser la grille-horaire. Des changements majeurs sont à prévoir. Il faudra, entre autres, envisager la possibilité de former des groupes et d'adopter des horaires à géométrie variable, encourager la formation d'équipes d'enseignants qui peuvent assumer ensemble des groupes d'élèves et surtout – car c'est un problème – sortir l'enseignant de son isolement professionnel.

La réorganisation scolaire donnera à l'enseignant plus de responsabilités et une plus grande liberté dans l'accomplissement de sa tâche et laisse croire que chaque école développera des modèles de fonctionnement organisationnel différents. On peut même imaginer que, d'une école à l'autre, la tâche des enseignants et la façon de l'exercer présenteront des différences… ce qui semble poser un gros problème aux syndicats actuellement.

L'ENSEIGNEMENT DISCIPLINAIRE

Depuis plus de trente ans, le mode d'organisation au secondaire valorise un enseignement des disciplines dispensé par des spécialistes. L'une des réticences du milieu enseignant, sinon une objection à la mise en œuvre de la réforme, est l'approche interdisciplinaire favorisée qui fait craindre que des matières ne seront pas enseignées par des spécialistes. M. Bisaillon a rappelé que cette situation existe déjà dans bien des disciplines et que l'on ne semble pas s'en scandaliser outre mesure.

Par exemple, si, dans plusieurs disciplines, ce sont des spécialistes qui dispensent l'enseignement, il n'en demeure pas moins que seulement 50 p. 100 des enseignants de mathématiques et de sciences et 45 p. 100 des enseignants d'anglais, langue seconde, sont spécialisés dans ces domaines, et que des enseignants formés en FPS ou en éducation physique donnent des cours de français ou de biologie.

Des études récentes menées au primaire, là où les enseignants ont le moins de formation spécialisée en mathématiques et en sciences, indiquent que les élèves réussissent mieux aux épreuves internationales qu'au secondaire où il y a des spécialistes. Des études montrent également que plus les élèves avancent dans leur cheminement scolaire, moins ils aiment les mathématiques et les sciences, sans doute parce qu'on leur fait jouer un rôle de sélection. Ces données n'imposent pas la remise en question de la présence de spécialistes dans les classes, mais elles donnent à réfléchir.

Un troisième élément de la réorganisation scolaire concerne le temps alloué à chaque discipline. Si l'on avait tenu compte de toutes les demandes présentées aux États généraux sur l'éducation, la grille-horaire actuelle serait de 72 heures, ce qui est illogique. En effet, tous les mémoires déposés par les représentants de chaque discipline ont fait valoir la nécessité d'augmenter le temps d'enseignement. On a également pris en compte le fait qu'actuellement les élèves reçoivent une formation segmentée, ce qui ne les aide pas à créer des liens entre les différents savoirs. Après analyse et consultations, le Ministère a plutôt choisi de regrouper certaines disciplines et de favoriser le développement des compétences transversales dans toutes les matières. Ainsi, comme l'objectif au premier cycle n'est pas la formation de spécialistes, le Ministère a privilégié une approche qui favorise la formation d'élèves ayant une vision plus intégrée du monde pour qu'ils puissent en saisir toute la complexité. Par exemple, en science et en technologie, il est important de montrer à la fois les connaissances et leurs applications, c'est-à-dire la synergie entre les deux. De même, en histoire et en géographie, pour éduquer les jeunes à la citoyenneté, il est nécessaire d'établir des liens, de montrer que des événements historiques se sont produits sur des territoires donnés à une époque donnée. Par exemple, il faut faire réfléchir les élèves sur le fait que le droit de vote des femmes au Québec n'est pas un fait isolé dans l'histoire, une date, un droit acquis, mais un combat de plusieurs années en faveur de la démocratie. Par ailleurs, M. Bisaillon considère que les élèves du deuxième cycle du secondaire qui choisissent un profil scientifique doivent avoir accès à un curriculum qui comprend des cours dans chacune des disciplines scientifiques.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les autorités du Ministère sont conscientes que la question de la formation est une préoccupation de taille chez les enseignants. En effet, proposer autant de changements à la fois entraîne une bonne dose d'insécurité et de scepticisme dans le milieu. Une approche aussi différente implique nécessairement des mesures d'accompagnement et de formation. De surcroît, M. Bisaillon

est d'avis que l'implantation d'une réforme comme celle-ci prend plusieurs années et que la formation doit continuer une fois les programmes implantés. Il rappelle que le ministre a pris des engagements sur cette question et que le Ministère vient de convenir avec le syndicat que des sommes seront dégagées pour libérer des enseignants afin qu'ils se rencontrent chaque semaine pendant l'année d'appropriation du nouveau curriculum et l'année de son implantation. De plus, des sommes seront versées tant au primaire qu'au secondaire. Par exemple, des sommes importantes seront consenties pour la formation à l'enseignement des sciences et de la technologie au primaire, pour soutenir les projets liés à l'école orientante, etc.

M. Bisaillon est conscient que les besoins sont souvent au-delà des ressources financières allouées, mais considère que le Ministère appuie l'implantation de la réforme de façon tangible.

Des conditions à l'implantation

Pour que la mise en œuvre de la réforme soit une réussite, la collaboration de tous les intervenants est essentielle. Il ne faut pas que ce soit la réforme du Ministère, mais la réforme des écoles et des commissions scolaires. Le milieu scolaire ne doit pas s'attendre à ce que le Ministère soit le seul fournisseur de solutions : il doit se prendre en mains et faire preuve de professionnalisme.

De toute évidence, le Ministère ne peut agir seul; il doit compter sur la collaboration des commissions scolaires et des enseignants. M. Bisaillon a insisté sur l'importance, pour les commissions scolaires et les écoles, de tenir des discussions avec les parents et des rencontres avec les conseils d'établissement pour leur expliquer les fondements de la réforme, leur présenter des projets qui ont réussi dans des écoles, leur donner des exemples de pratiques qui assurent la réussite des élèves, bref, pour rassurer les parents en leur disant que leurs enfants ne sont pas des cobayes et que les enseignants savent comment assurer leur succès.

Si des efforts concertés de la part de la commission scolaire et de l'école sont nécessaires, la réussite de la réforme repose pour beaucoup sur le professionnalisme des enseignantes et des enseignants. M. Bisaillon affirme que la réforme fait appel à une plus grande professionnalité. Il croit foncièrement que les enseignants possèdent les compétences professionnelles nécessaires. Pour mettre en œuvre la réforme proposée, ils devront former des groupes de travail, sortir de leur isolement et concevoir, planifier, réaliser, évaluer des situations d'apprentissage-enseignement. Quand les enseignants, comme groupe social, auront développé davantage leur autonomie professionnelle, alors on pourra dire, comme on le fait dans certaines écoles d'avant-garde ailleurs dans le monde : voici un groupe d'enseignants à qui je confie des enfants et c'est à eux de se répartir les tâches. Cela entraînera bien évidemment des différences importantes entre les écoles.

En guise de conclusion

Comme l'un des participants l'a fait remarquer à la fin de la rencontre, beaucoup d'ajustements devront être faits avant et au début de l'implantation des programmes, mais il croit tout de même que la réforme sera implantée avec succès. À preuve, plusieurs expérimentations obtiennent déjà du succès. Il suffit que d'autres projets réussissent pour qu'un effet d'entraînement se produise et motive les enseignants.

M. Bisaillon est conscient que l'implantation de la réforme comporte des risques, mais ce sont des risques calculés puisque la refonte des programmes s'appuie sur de nombreuses consultations et que les différents comités d'élaboration de programmes sont composés d'enseignants connaissant bien la discipline et le milieu scolaire. En outre, il est convaincu que, si des débats honnêtes se tiennent sur les fondements de la réforme, les enseignants pourront appuyer sur des bases solides leurs revendications relativement aux modifications à apporter non pas à leurs conditions de travail, mais aux conditions d'enseignement et d'apprentissage, lesquelles doivent être les principales préoccupations des enseignants.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. M. Robert Bisaillon occupe le poste de sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire au ministère de l'Éducation.
2. École secondaire de la Commission scolaire des Découvreurs qui a mis sur pied, en septembre 1997, un programme axé sur l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

« En 2003, on ne partira pas de nulle part. »

Table ronde de directions d'école

par Marc St-Pierre

Lorsqu'on pense aux activités quotidiennes d'une direction d'école, trois qualificatifs nous viennent à l'esprit : variété, brièveté et discontinuité. Une direction d'école doit toucher à tout, peut rarement se concentrer sur la même tâche très longtemps et ne réussit à peu près jamais à terminer du premier coup ce qu'elle entreprend. Ce troublant diagnostic repose malheureusement sur une solide base empirique. Alors, dans un tel contexte, est-il humain de tirer huit directeurs et directrices d'écoles secondaires de leur quotidien et de leur demander de nous livrer leurs perceptions et leurs expériences sur les premiers pas de la réforme dans leur établissement, alors que, paradoxalement, la réforme n'est pas encore mise en œuvre à l'enseignement secondaire? On pourrait croire cette démarche futile dans les circonstances. C'est pourtant l'exercice auquel s'est prêtée l'équipe de *Vie pédagogique* avec la complicité de directions d'écoles secondaires de tous les coins du Québec.

Bien sûr, l'exercice est projectif : trop de questions sont toujours en suspens pour qu'on puisse le qualifier de définitif. Pensons à l'évaluation des apprentissages, à la sanction des études ou à l'organisation scolaire. Pourtant, nous verrons, au fil du compte rendu de cette table ronde, que des pas sont faits, des démarches sont amorcées. « En 2003, on ne partira pas de nulle part », nous disait un participant et cela résume bien ce que nous avons entendu à cette table ronde.

Notre table ronde

Venus des quatre coins de la province, nos invités représentaient bien toute la diversité du milieu scolaire québécois. Ils étaient, à chacune des extrémités du spectre, l'un, directeur de l'école mosaïque où se côtoient des élèves de culture, de foi et d'origine aussi diverses que nombreuses, l'autre, directeur de l'école monochrome où les élèves sont à 95 p. 100 blancs et baptisés avec, dans leur arbre généalogique, un aïeul qui a voyagé en chasse-galerie.

Un premier tour de table, pour la chauffe, a vite fait réaliser à chacun des participants qu'ils étaient tous soumis à la même urgence, celle d'*innover* afin de répondre aux demandes et aux besoins d'un effectif scolaire de plus en plus exigeant qui ne se gêne plus pour aller voir ailleurs et comparer.

Dans chacun des milieux représentés, on avait mis en place des programmes particuliers, des voies, des options : éducation internationale, enseignement modulaire, concentration en sports, en arts ou en langue, semestrialisation et études à temps partiel, etc. Dans au moins une de ces écoles, c'est même moins de 50 p. 100 des élèves qui étaient inscrits à un programme dit « régulier », la majorité d'entre eux se distribuant dans l'un ou l'autre des parcours possibles. Cela nous amène bien loin de l'image consacrée d'une école secondaire fermée au changement et à l'innovation!

Question 1 : Qu'est-ce qui vous semble bien décodé et moins bien décodé par votre équipe éducative relativement au sens de la réforme?

« Aussitôt qu'on nous montre quelque chose d'ancien dans une innovation, nous sommes apaisés. »
Nietzsche

Plusieurs milieux ont cru reconnaître dans certaines manifestations de la réforme, des éléments qui leur étaient familiers. « Chez nous, l'instauration de la pédagogie par projets et l'utilisation du portfolio sont bien antérieures à la réforme. Ce sont des moyens que nous avons décidé d'utiliser pour améliorer la persévérance et la réussite de nos élèves », affirme un directeur. « Mais ça demeure rassurant de voir dans la réforme des choses que l'on fait déjà », ajoute-t-il.

Toutefois, dira un autre, il faut se méfier des mauvais décodages, notamment de celui qui consiste à se dire qu'on a toujours fait ça, ou encore à croire qu'il faut faire table rase et repartir à zéro. « La réforme est une

évolution, pas une révolution », déclare un participant, qui ajoute que plusieurs écoles expérimentent déjà de nouvelles façons de faire en se centrant sur la réussite du plus grand nombre.

Le changement : un incontournable

Le développement pédagogique, ce n'est pas une création du Ministère, de tout temps cela a été le fait d'éducateurs engagés dont la première préoccupation était aussi bien la lutte contre l'exclusion que la réussite et le bien-être de leurs élèves. Freinet, Montessori, Korczak ou Pestalozzi, tout cela remonte bien loin en arrière, bien avant le rapport Parent. « Les milieux qui sont en action et qui explorent seront les grands gagnants de cette réforme », nous dit un directeur. « Pour ceux-ci, la réforme ce n'est pas une contrainte, mais une occasion favorable », ajoute-t-il. « Le monde change, les jeunes changent et, réforme ou non, il fallait revoir nos pratiques », dira un autre.

L'école a l'heure de la reddition de comptes

L'école a et aura de plus en plus de comptes à rendre. C'est une tendance lourde et il paraît fort improbable qu'on puisse revenir à l'époque où l'école était sa propre fin et son propre commencement. C'est insécurisant. Ce contexte, selon une direction, a toutefois le mérite de faire se resserrer le tissu humain de l'établissement : nous avons besoin des autres et nous avons besoin de l'équipe. Nous avons besoin de sentir que nous ne serons pas seuls à porter la responsabilité de la performance de l'établissement.

La responsabilité collective reste toutefois, dans le concret, un concept à définir : « Il ne faut pas se faire d'illusions, l'imputabilité dont on parle actuellement, c'est le directeur qui l'a sur ses épaules, parce que lorsque sont publiés les résultats aux épreuves du ministère de l'Éducation, les palmarès ou les taux de décrochage, c'est au directeur qu'on pose les questions, pas aux enseignants. »

Une ou des équipes-écoles?

Cette idée de responsabilité collective a amené nos directions à réfléchir sur ce que peut être une équipe-école au secondaire : « Au secondaire, il n'y a pas une, mais plusieurs équipes : on trouve des équipes-niveau, des équipes-matière, des équipes-projet, mais l'équipe-école, elle, c'est une chose qui reste à créer. » Est-ce possible, une équipe-école dans un milieu qui compte une centaine d'enseignants? Pourtant, cette idée est tout à fait névralgique. C'est l'une des conditions gagnantes d'une réforme réussie. On ne jette toutefois pas la serviette, et, au terme des discussions, on réussit à établir quelques balises :

- Il n'y aura certainement pas une seule et unique équipe-école, mais plusieurs équipes, certaines stables, qui dureront dans le temps, d'autres qui se feront et se déferont selon les projets, les besoins.
- Ce qu'il faut favoriser, c'est l'émergence d'équipes naturelles : regrouper les gens autour des mêmes élèves, des projets communs, des disciplines.
- Il faut revoir l'organisation physique de l'école, car « si on se centre sur l'élève, il faut regrouper en un même lieu les personnes qui travaillent avec les mêmes élèves ». Ce qui veut dire, dans certains milieux, abandonner l'organisation de type départementale, centrée d'abord sur la discipline.
- L'organisation du temps scolaire doit être forcément revue. Il faut dégager des moments où les enseignants pourront travailler ensemble. Une réforme, même avec la meilleure volonté du monde, ça ne se fait pas sur l'heure du dîner et après 16 h.
- Peu importe le nombre ou la nature des équipes, celles-ci ne fonctionneront pas toutes au même régime, et, en conséquence, il faut s'attendre à ce que la réforme se déploie selon des scénarios qui varieront, non seulement d'une école à l'autre, mais à l'intérieur d'une même école.

Aujourd'hui déjà, relate un participant, des sous-groupes ou des départements entiers de certaines écoles, pour des facteurs variables, sont nettement en avance sur le reste de leur propre milieu en ce qui a trait au développement pédagogique. On s'interroge sur la nature de la nouvelle organisation qu'il faudra mettre en place pour tenir compte de cet hypothétique déploiement à géométrie variable, et cette interrogation remet chaque fois en cause la nature, le rôle et les tâches du directeur ou de la directrice d'une école secondaire.

Question 2 : Comment le momentum impose par la reforme peut-il modifier votre rôle et vos tâches et dans quelle mesure vous sentez-vous prêts a faire face au changement?

Les nouvelles responsabilités qui découlent du projet de loi 180 ont fait en sorte que les directions d'écoles secondaires n'ont eu d'autres choix que de se camper dans un rôle de gestionnaire : « La gestion, en grande partie à cause de la décentralisation, occupe une grande partie de notre temps, en plus du rôle politique qu'on doit jouer pour transiger efficacement avec notre conseil d'établissement et la communauté. Et là, arrive la réforme pédagogique… Comme gestionnaire d'une école secondaire, la pédagogie, avouons-le, on était loin de ça! » Nous sommes effectivement assez loin de cette belle image du *jardinier de l'intelligence humaine* que nous dépeignait Victor Hugo.

Le politique…

Concernant le rôle politique de la direction, un participant ajoute : « Le directeur est pris en sandwich entre son conseil d'établissement (CE) et son directeur général. Mon patron, c'est le DG, mais le CE me donne des orientations auxquelles je ne peux échapper… et tout cela est bien ficelé par la loi. » Voilà un dilemme bien ancré dans le quotidien. « *Contentez le peuple et ménagez les grands* », a écrit Machiavel. Devrait-on mettre l'auteur du Prince à l'étude dans tous les programmes de préparation à la fonction de directeur d'école de ce monde?

Le pédagogique…

Voici ce qu'un autre directeur nous dit sur la pédagogie : « Heureusement, chez nous, on a tenu à conserver nos services d'animation pédagogique. On a pu leur demander de nous former, nous les directions. On réalise que si on n'établit pas un leadership fort, la réforme ne passera pas. Il faut nous former avec notre équipe d'enseignants et retrouver notre place comme pédagogues. Moi, je sais que je dois établir ma compétence et la préserver. Je dois être en démarche de formation continue. »

Et la gestion

Même sur le plan de la gestion à proprement parler, les choses changent : « Dans les écoles, on nous dit qu'il faut passer d'une gestion bureaucratique à une gestion participative. Avant, nous étions des messagers, et aujourd'hui, on s'attend à ce que nous devenions des leaders. Cette réforme, on le sait, part de la classe et tout le reste va être "contaminé" par elle : on ne peut pas demander aux enseignantes et aux enseignants de suivre un certain modèle en classe et d'établir un certain type de rapport avec leurs élèves, et, à nous, de gérer l'école selon un tout autre modèle. » Il est toutefois un frein important à la gestion participative, note une direction, et c'est le temps nécessaire pour mobiliser les gens dans ce type de processus. Il faut prendre le temps de réfléchir à ces choses en équipe de direction, mais, « le temps qu'on prend pour penser, on a toujours l'impression de le voler ».

L'équipe de direction

Les participants se sont attardés à plusieurs reprises sur la question du rôle et des fonctions du directeur adjoint d'une école secondaire. Pour plusieurs, cette ressource est bien mal exploitée. « Oui, je m'en confesse, mes adjoints ont beaucoup plus de cas de discipline à régler que je n'en ai moi-même. Un adjoint, c'est pourtant payé beaucoup trop cher pour qu'on le confine à un rôle de " tappeux de fesses " (sic). Une solution, ce pourrait être d'engager des techniciens en éducation spécialisée à qui on accorderait des responsabilités administratives supplémentaires (certains cas de suspension, rencontre avec des parents, etc.), cela permettrait aux adjoints de s'occuper davantage de pédagogie. » « C'est impensable, dira un autre, qu'un adjoint puisse s'occuper de développement pédagogique, s'il est, dans son secteur, le seul répondant au regard de la discipline et de l'encadrement des élèves. »

Des expériences sont cependant tentées dans certaines écoles : ici, un adjoint assume la responsabilité de l'animation et de la gestion pédagogiques : de préfet de discipline, on en a fait un préfet des études. Là, c'est un adjoint qui coordonne le dossier de l'évaluation des apprentissages. Ailleurs, on tente de répartir équitablement les différents dossiers à caractère pédagogique.

Il paraît assez évident, particulièrement dans le contexte de la réforme, que l'adjoint au directeur est une ressource stratégique trop mal exploitée sur laquelle il faut miser davantage en lui faisant prendre une part plus grande dans les dossiers pédagogiques. Cela paraît toutefois difficilement réalisable, si, parallèlement, on ne parvient pas à faire une ingénierie nouvelle du système disciplinaire de l'école et à redéfinir les responsabilités des uns et des autres à cet égard.

Question 3 : Le discours tenu dans la presse quebecoise sur la reforme a-t-il eu des echos dans vos milieux respectifs?

Pour les participants de notre table ronde, ce n'est pas tant le discours tenu par la presse québécoise sur

Photos : Denis Garon

Christine Labelle, directrice
Cité étudiante de la Haute-Gatineau
Commission scolaire des
Hauts-Bois-de-l'Outaouais

Lucie Lafleur, directrice
École secondaire de l'Île
Commission scolaire des
Portages-de-l'Outaouais

Antonio Lavigne, directeur
Polyvalente Deux-Montagnes
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Milles-Îles

Jean Morin, directeur
École St-Luc
Commission scolaire de Montréal

Germain Ouellet, directeur
Polyvalente des Appalaches
Commission scolaire
Beauce-Etchemin

Pierrette Riou, directrice
École Le Mistral
Commission scolaire des Phares

Pierre Rouillard, directeur
École du Phare
Commission scolaire de la
Région-de-Sherbrooke

Gilles Routhier, directeur
Polyvalente Arvida
Commission scolaire
De La Jonquière

la réforme qui a fait mal aux écoles secondaires que l'écho que celle-ci a donné aux classements et palmarès de tous ordres. Les directions ont été questionnées par leur milieu, particulièrement par les parents. Partout on s'est senti jugé sur la base de chiffres qui ne tenaient pas compte des contextes propres à chacun des établissements.

Cependant, le choc de départ passé, ces publications auront peut-être permis de mobiliser les équipes-écoles autour de la réussite de tous les élèves et d'amorcer des réflexions sur les moyens à mettre en place pour y arriver. « Les palmarès sont là pour rester. Il faut faire contre mauvaise fortune bon cœur et utiliser les données qui pourraient nous être utiles. »

LA RÉFORME : DES ÉCOLES SECONDAIRES EN MOUVEMENT

Des milieux en mouvement, il y en a plusieurs. Dans une commission scolaire, il a fallu tirer fort pour attirer des ressources pédagogiques au secondaire. On les avait presque exclusivement affectées à la mise en œuvre du programme de formation au primaire. On a pourtant obtenu la libération de trois conseillers pédagogiques. Cela a permis, notamment, à chacune des écoles secondaires visées d'élaborer un plan des activités à organiser d'ici 2003, année de l'application du nouveau programme de formation pour le 1er cycle. Ailleurs, des enseignants ont organisé un colloque sur la réforme.

Dans une autre commission scolaire, c'est un véritable chantier qu'on a ouvert autour de la réforme au secondaire. On a proposé aux enseignants de s'interroger sur leurs pratiques actuelles, d'évaluer leurs réussites, de cerner les difficultés rencontrées. Ces premières rencontres se sont faites par département disciplinaire.

Les responsables de ces départements ont été mis à contribution. On leur a demandé de faire le compte rendu de ces rencontres. Ils se sont ensuite regroupés autour de tables multidisciplinaires et on leur a demandé de faire une mise en commun de l'information qu'ils avaient recueillie, de la regrouper, bref, d'en faire une synthèse qui puisse être présentée à l'ensemble des enseignants à l'occasion d'une journée pédagogique. Ce qui a effectivement été fait.

À la suite de cette présentation, par le truchement de travaux en ateliers et d'assemblées plénières, des liens ont été tissés entre les diagnostics établis à l'intérieur de l'école et ce que savait le personnel enseignant du contenu de la réforme. Cela a permis de développer un vocabulaire commun, de mieux saisir les enjeux de la réforme et ses fondements. On n'en est toutefois pas resté là. On a mis sur pied des groupes (5 ou 6) chargés de traiter de sujets portant sur le développement pédagogique et d'informer leurs collègues sur ces mêmes sujets. Un consultant a été engagé pour accompagner les enseignants engagés dans cette démarche afin qu'ils puissent s'acquitter de leur mandat et former leurs pairs. Chacun des groupes a ainsi organisé une animation à l'intention du personnel de l'école : ateliers, présentations multimédia, etc.

Si le contenu et le produit de la démarche avaient pour but de faciliter la mise en œuvre de la réforme au secondaire en misant sur la prise en charge par les enseignants de leur propre formation continue, il y avait, dans la forme même de cette démarche, un message encore plus clair : une réforme, ça doit venir de l'intérieur. Ça ne peut être parachuté. Ça doit répondre à un besoin précis.

On ne peut pas faire boire un cheval qui n'a pas soif, répétait inlassablement Célestin Freinet. Enseigner, pour ce grand éducateur, c'était « l'art de faire émerger les questions et d'accompagner les élèves dans leur recherche de réponse ». Animer le développement pédagogique dans son école, pour paraphraser Freinet, c'est donc également faire émerger les questions et accompagner son équipe dans la recherche de solutions, lui donner soif d'avancer!

En conclusion

Pour clore cette table ronde, nous avons demandé à nos participants de jouer au gérant d'estrade et de tenter de prédire, sur une échelle allant de un à dix, quelles étaient les chances de réussite de la réforme au secondaire et de justifier leur prédiction.

Unanimement, les directeurs et directrices présents ont accordé huit chances sur dix à la réforme. C'est beaucoup, mais en même temps, peu. Convenons que nous qualifierions de risquée une intervention chirurgicale où le patient a deux chances sur dix de *monter sur le billard et d'y rester*!

Ces huit chances, la réforme les doit à la volonté des milieux d'améliorer la réussite de leurs élèves, aux nouveaux modes de gestion, à l'évolution des technologies, à la créativité des milieux, au leadership des équipes de direction. Elle les doit également à l'espoir de voir la tâche administrative des directions s'alléger pour accorder plus de place à la pédagogie, aux nouveaux aménagements du temps que permet le régime pédagogique ainsi qu'à la reconnaissance graduelle du statut professionnel des enseignants.

Restaient les deux chances… Ce qu'on craint, c'est un manque de souplesse dans les conditions de mise en œuvre (calendrier, le mur-à-mur, etc), le manque de ressources financières, éducatives, humaines et matérielles, l'organisation du temps et du travail, les conventions collectives, le libellé du Programme de formation pour l'enseignement secondaire et l'essoufflement des milieux et des personnes.

Peu importe les prévisions, les personnes présentes autour de cette table, en cet après-midi de juin, croyaient fermement que des choses devaient être changées dans les milieux scolaires si on voulait assurer la réussite du plus grand nombre et elles avaient toutes cette réussite à cœur. Elles nous ont convaincus. Peut-être dira-t-on d'elles un jour cette belle phrase de Mark Twain : « ILS NE SAVAIENT PAS QUE C'ÉTAIT IMPOSSIBLE, ALORS, ILS L'ONT FAIT. »

C'est toute la grâce que nous leur souhaitons.

M. Marc St-Pierre est coordonnateur des services de l'enseignement à la Fédération des établissements d'enseignement privés et membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

La réforme au collégial : quelques pistes de réflexion

Propos recueillis par Mireille Jean

L'actualité québécoise met régulièrement à l'avant-scène la réforme de l'éducation, dont l'implantation progressive s'est amorcée à l'automne 2000 à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et se fera à l'enseignement secondaire vers 2003. Or, en 1993, une réforme de l'enseignement collégial a également été entreprise. Depuis 1994, dans les cégeps francophones, la formation générale obligatoire comprend quatre cours de langue d'enseignement et littérature, trois cours de philosophie, trois cours d'éducation physique, deux cours d'anglais, langue seconde, et deux cours complémentaires. La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial que préside Jacques L'Écuyer a pour mission d'évaluer la qualité de la mise en œuvre des programmes d'études ainsi que les politiques relatives à l'évaluation des apprentissages et des programmes dans les établissements d'enseignement collégial. En février dernier avait d'ailleurs lieu le lancement du rapport synthèse de cette commission, rapport faisant état des conclusions d'ensemble de l'évaluation de la composante « formation générale » des programmes d'études. Certains volets de ce rapport sont susceptibles d'interpeller directement les enseignantes, les enseignants et les directions d'école qui œuvrent dans le réseau scolaire québécois, plus particulièrement à l'enseignement secondaire. *Vie pédagogique* a souhaité faire appel à l'expérience et à l'expertise de M. L'Écuyer afin de rendre ces informations accessibles à nos lectrices et lecteurs qui sauront puiser dans ses réponses des éclairages pouvant faciliter leur cheminement dans la mise en œuvre des changements annoncés.

La formation collégiale : un ensemble cohérent

Vie pédagogique — Pourriez-vous nous rappeler les fondements et les grandes cibles de la réforme de l'enseignement collégial et nous éclairer également sur les modalités d'implantation et le calendrier des échéances qui ont été retenus pour cette vaste opération?

Jacques L'Écuyer — Si l'on tente de situer la réforme dans une perspective globale, je dirais que celle-ci procède d'une volonté de responsabiliser de façon plus directe les collèges eux-mêmes. Pour cela, il s'agissait de quitter un système très centralisé où tous les cours de tous les programmes étaient, en fait, définis par le Ministère et d'aller vers des programmes et, dans certains cas, vers des cours définis au moyen d'objectifs et de standards qu'on appelle *compétences*; il fallait donc passer d'un système axé sur les contenus à un système axé sur des objectifs qui sont les mêmes pour tous les collèges. Tous les cours de la formation générale sont définis de cette façon (Langue d'enseignement et littérature, Philosophie, Langue seconde, Éducation physique). Dans le cadre de la réforme, les collèges se voient confier de plus en plus de responsabilités dans la gestion des programmes et dans le choix des activités pédagogiques – je dis de plus en plus, car, pour répondre à votre question sur les modalités et échéances, il s'agit d'une implantation graduelle – mais cette responsabilisation est assortie d'un processus de reddition de compte, et c'est dans ce contexte que se situe la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et ses divers mandats. La réforme amène à concevoir l'enseignement collégial de moins en moins comme une série de cours et de plus en plus comme un curriculum que l'on propose à l'élève et dans lequel il s'insère : voilà résumée à grands traits l'« approche programme ». En d'autres termes, le Ministère a voulu que la formation collégiale ne soit pas une addition de cours, mais un ensemble cohérent à l'intérieur duquel l'étudiant chemine, que celui-ci soit amené à faire des liens entre ses cours et qu'au terme de son programme il présente le profil de compétences requis. La réforme de l'enseignement collégial vise donc moins les structures que l'acte pédagogique lui-même, car l'approche par compétences suppose un mode d'enseignement et d'évaluation fort différent de ce qui existait. On ne peut plus, par exemple, pratiquer l'évaluation continue comme on le faisait auparavant. Tous les volets de la réforme ne pouvaient cependant pas être mis en œuvre en même temps. Par exemple, à la fin de chacun des programmes, le Ministère avait prévu qu'il y aurait une épreuve synthèse; or, la mise en place de ce volet a nécessité un plus long délai, car l'élaboration doit prendre en compte à la fois la formation générale et la formation spécifique. Plusieurs éléments de la réforme qui sont énumérés dans le Régime d'études collégiales (REC) ont ainsi bénéficié d'un processus d'implantation graduelle : la mise en place d'une commission des études, l'adoption par chacun des collèges d'une politique d'évaluation des apprentissages, d'une politique d'évaluation des programmes, d'une politique de gestion des ressources humaines, etc.

Le processus d'évaluation : vers une simple confirmation

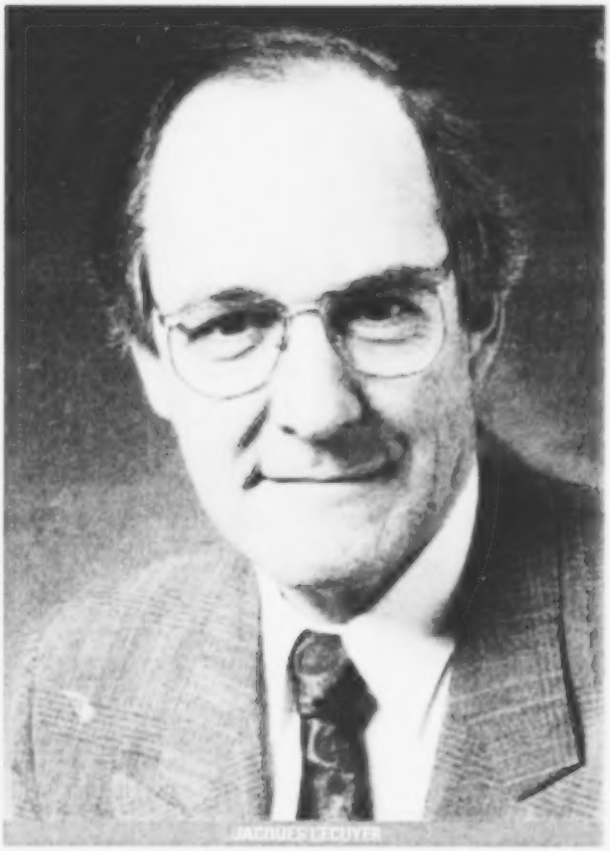
V. P. — Lorsque la Commission s'est interrogée sur la démarche à adopter pour procéder à l'évaluation, qu'est-ce qui a prévalu au choix d'une procédure d'autoévaluation de la formation offerte par chacun des collèges? Comment avez-vous conciliié l'obligation de rigueur objective et la prise en compte du rythme et des caractéristiques de chaque milieu individuellement? Une démarche d'autoévaluation ne comporte-t-elle pas certains risques, tels que la remise en question de la validité des résultats?

J. L. — À mon avis, ce type de risque disparaît pour peu que l'opération soit encadrée de la même façon dans tous les milieux. Dès le départ, nous avons créé des guides et proposé aux collèges l'examen de leur situation sous l'angle de six critères : la pertinence (besoins des étudiants, de la société, du marché du travail, etc.); la cohérence (lien avec les objectifs du programme); l'encadrement des étudiants (méthodes utilisées, cours magistraux, participation active des étudiants, soutien aux étudiants qui ont des difficultés); l'adéquation des ressources (formation des enseignants, perfectionnement, bibliothèque, laboratoires, etc.).

Le cinquième critère, l'efficacité, est examiné sous deux aspects : le taux de réussite et de diplomation est-il adéquat et les examens auxquels les étudiants ont été soumis ont-ils permis de mesurer l'atteinte des objectifs (mode d'élaboration des examens, modalités de correction, etc.). Et enfin, le sixième critère : la gestion des programmes. Celle-ci est-elle de nature à permettre aux professeurs de travailler ensemble, par exemple. Nous croyons qu'en proposant cette démarche structurée les milieux vont identifier eux-mêmes leurs difficultés et rechercher par eux-mêmes les ajustements à faire. Ce que la Commission vise donc, ce n'est pas d'observer de l'extérieur la situation et de conclure en disant : « Vous avez de sérieuses lacunes et nous allons vous faire certaines recommandations pour améliorer la situation. » Nous croyons qu'il y a de meilleures chances que des gestes concrets soient faits si le collège a déjà fait sa propre analyse et qu'il a pris conscience par lui-même qu'il fallait procéder à des changements. D'ailleurs, il arrive parfois que, lors de nos visites, des interlocuteurs nous mentionnent que nous n'ajoutons rien à ce dont leur rapport d'autoévaluation faisait déjà état… C'est là un bon signe, car nous pensons en effet que, si la démarche a été bien suivie et le rapport de milieu bien fait, il n'est pas étonnant que nous ne fassions que confirmer ce que les intervenants ont noté.

V. F. — Croyez-vous que le contexte dans lequel s'est actualisée la réforme de l'enseignement collégial est le même que celui qui caractérise le réseau public des écoles primaires et secondaires? Les habiletés de changement qui sont sollicitées sont-elles les mêmes, peu importe le niveau où l'on œuvre?

J. L. — Le contexte est très différent, c'est-à-dire que, pour moi, il y a une différence fondamentale entre les responsabilités dévolues aux collèges et celles qui sont imparties aux écoles primaires et secondaires. Prenons à titre d'exemple la responsabilité qu'ont les collèges de mettre en œuvre des programmes et d'en assurer la qualité. Certes, les gestionnaires des écoles primaires et secondaires sont responsables, eux et elles aussi, de la qualité de l'enseignement dispensé dans leur établissement, mais cette responsabilité n'est pas à caractère exclusif, comme c'est le cas dans les collèges : elle passe par la commission scolaire



qui est une instance qui a été voulue politiquement et dotée d'un pouvoir de taxation. De plus, les collèges ont une responsabilité considérable dans la délivrance du diplôme d'État qu'est le DEC, puisque, à l'exception de l'épreuve uniforme de français, c'est sur la foi des résultats qu'ils obtiennent au collège que les étudiants reçoivent ce diplôme.

Cependant, peu importe l'ordre d'enseignement, ce sont les mêmes habiletés de changement qui sont sollicitées lorsqu'il s'agit de s'inscrire dans une démarche de réforme. Il faut faire appel au professionnalisme des personnes et constamment placer la mission éducative au centre de leurs préoccupations. En ce sens, il faut que toutes les personnes et tous les groupes de représentation ciblés par le changement soient informés, qu'on leur explique clairement le sens des réformes, qu'une dynamique réflexive et interactive soit amorcée, qu'on leur donne les moyens de s'ajuster, qu'aucun « lieu de pouvoir » ne soit oublié. Ainsi, dans le cas de notre commission, nous avons jugé important d'établir bien clairement auprès de nos interlocuteurs que notre objectif n'était pas de publier un palmarès des collèges, mais plutôt de travailler avec eux, d'examiner leur situation dans une perspective d'aide et de soutien en vue de leur faciliter l'atteinte des standards de qualité définis par le Ministère. À cette fin, avant même de commencer nos évaluations, nous avons visité tous les établissements d'enseignement collégial publics et privés et rencontré des enseignants, des administrateurs et des élèves.

Un apprentissage fondamental : la relation d'aide

V. F. — Admettons d'entrée de jeu que l'exercice de nouvelles responsabilités constitue en soi une occasion d'effectuer de nouveaux apprentissages : y en a-t-il un en particulier que vous pourriez partager avec nous et que nous aurions avantage à appliquer à notre propre cheminement vers la réforme, soit sur le plan administratif, soit sur le plan pédagogique?

J. L. — Voilà une question qui appelle une grande réflexion… Je vous dirai, pour que ma réponse reste fidèle à l'esprit de votre question, que l'apprentissage le plus important que j'ai fait ne relevait pas d'une connaissance nouvellement acquise, mais qu'il s'agissait plutôt d'un apprentissage dont je ne mesurais pas à quel point il pourrait être fondamental, je veux parler de la relation d'aide. Il arrive que nous soyons appelés à porter des jugements sévères sur des objets particuliers ou des situations bien précises et j'ai souvent été à même de constater que les gens concernés par le résultat de ce type d'opération étaient des personnes dévouées ayant le souci de travailler correctement. Parfois, certains sont littéralement tiraillés entre leur rôle d'éducateur et les difficultés soulevées à l'intérieur de leur lieu de travail qui rendent difficile la mise en place des changements nécessaires.

Dans un contexte de réforme, il est donc important de concevoir son rôle comme celui d'un agent de changement, de situer son action dans le champ de la relation d'aide et de l'actualiser dans le respect des personnes visées par son mandat. Le premier signe de respect, c'est d'abord faire confiance, ce qui prédispose favorablement au dialogue.

Les jugements que la Commission d'évaluation porte, car elle doit tout de même en porter, sont tributaires des mécanismes, des outils et du déroulement dont ses membres ont convenu en vue de garantir l'objectivité des résultats. Une autre chose que j'ai apprise, c'est que ce sont souvent les experts du milieu collégial qui sont les plus exigeants et les plus sévères, davantage même que ceux que nous recrutons à l'extérieur des collèges.

Enfin, j'ajouterai en terminant que j'ai fait un autre constat important : moi qui suis issu du milieu universitaire, j'ai été à même d'observer que dans les collèges on accorde une grande importance à la pédagogie. L'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) s'assure annuellement de la participation de plus de mille personnes œuvrant à ce niveau. Une telle initiative n'a pas encore émergé au palier supérieur.

Les ingrédients du succès d'une réforme

V. F. — Certaines parties du rapport mentionnent que les professeurs ont dû revoir en profondeur le contenu de leurs cours, leurs méthodes pédagogiques et

leurs outils d'évaluation des apprentissages. Étant donné l'ampleur de tels changements, qu'est-ce qui permet d'en contrer les effets potentiellement déstabilisateurs? Comment s'assurer de l'adhésion au processus? En vous référant à votre expérience, quels sont les ingrédients essentiels au succès de l'implantation d'une réforme?

J. L. — Dans le contexte actuel, plusieurs éléments conditionnent et renforcent le processus d'implantation et d'évaluation de la réforme au collégial. Il y a, entre autres, la présence de motivateurs dans les collèges, l'arrivée de jeunes professeurs, le statut prioritaire que la réforme attribue à l'étudiant, les pressions émanant de l'intérieur des milieux, la redécouverte par plusieurs enseignants d'un intérêt pour le travail en équipe, et, enfin, la présence même de la Commission qui doit témoigner de ce qui se fait dans les collèges.

À ce sujet, je signalerais que la présence d'experts disciplinaires au sein de notre commission, experts issus du milieu collégial, joue un rôle de premier plan. Nous croyons en effet que les modes de fonctionnement de notre groupe contribuent à freiner toute velléité qui pourrait jeter du discrédit sur nos travaux pour cause de manque de réalisme dû à l'éloignement du milieu. Nous ne rencontrons personne individuellement : il s'agit d'une démarche d'équipe qui se déroule devant les collectivités concernées. Avant notre arrivée, les membres du « comité de visite » ont complété l'exercice d'évaluation par eux-mêmes à l'aide des guides, critères et instruments que la Commission leur a fournis. Ils en ont ensuite discuté entre eux. S'il advenait, lors de nos entrevues avec les milieux, que des résistances ou des difficultés à l'égard de la réforme se manifestent, ce serait probablement un collègue du programme concerné qui réagirait et engagerait la discussion. Cette forme de régulation ou de dynamique interne est déterminante quant aux effets potentiellement démobilisateurs.

N'imaginons pas cependant que la démarche soit sans faille et que tout aille de soi. Certaines choses ont été imposées. Il y a eu des ambiguïtés parfois gênantes : je pense, en particulier, aux professeurs de langue et de littérature chez qui avaient été répertoriés plus de quatre-vingt contenus de cours différents. Il a été décidé que ces professionnels auraient moins de latitude dans l'organisation de leurs cours et, curieusement, pendant que ce discours directif était tenu, la décentralisation s'opérationnalisait du même souffle. Il y a parfois des paradoxes inhérents aux réformes. Un dernier exemple : les cours de formation générale au cégep ont été redéfinis sous forme de compétences. En philosophie et en littérature, les professeurs ont manifesté leur désaccord ou leur incompréhension; il s'est alors créé un certain nombre de « gourous » de l'approche par compétences qui se sont mis à décréter de quelle façon il fallait enseigner…

Résumons-nous : il y a des comportements à risque d'échec et à risque… de succès. En conformité avec une pédagogie du succès, retenons les suggestions suivantes : visiter les milieux; privilégier un modèle d'évaluation qui associe directement les intéressés au processus; fournir les instruments nécessaires à la prise en charge locale de l'évaluation (ainsi, les personnes se réfèrent d'elles-mêmes aux éléments de la réforme et découvrent qu'elles ont avantage à se parler et à combiner leurs efforts); s'assurer de la présence d'experts du milieu en vue de favoriser rigueur et équité.

Langue d'enseignement et littérature : une préparation antérieure insuffisante

V. P. — À la lecture du rapport synthèse de la Commission, nous avons porté une attention particulière à l'évaluation des composantes de la formation générale commune qui offrent une opportunité de communication privilégiée avec les enseignantes et enseignants œuvrant au secondaire; il s'agit essentiellement des cours de langue d'enseignement et littérature et d'anglais, langue seconde. Examinons d'abord le résultat de votre évaluation de la situation en français : il semble que, malgré les changements majeurs qui ont marqué l'enseignement de cette discipline au collégial, le contenu et l'approche de ce cours « un élève sur quatre (25 p. 100) ne réussit pas son premier cours de littérature à la première session » (p. 20). Votre commission s'interroge non seulement sur le niveau de difficulté de ce cours, mais également sur le niveau de « préparation antérieure des élèves quant à la maîtrise de la langue » (p. 21). Comment la Commission en arrive-t-elle à pointer du doigt le secondaire?

J. L. — L'objectif poursuivi par ce cours est particulièrement exigeant. Il s'agit d'amener l'étudiant à faire des analyses de textes littéraires selon une approche chronologique, sociocritique et historiciste de la littérature, approche fondée, entre autres, sur la nécessité de développer une vision du monde dans lequel s'insère l'ouvrage pour accéder au sens de l'œuvre. L'analyse que nous avons effectuée fait ressortir la réalité suivante : parmi les trois cours obligatoires, le contenu des deux premiers doit forcément couvrir une période allant du moyen-âge à nos jours, puisque le troisième est consacré à la littérature québécoise. La tendance observée chez les professeurs est de s'arrêter à la fin du XIX[e] siècle à l'issue du premier cours. On peut dès lors comprendre qu'un tel parcours soit ambitieux.

Nous avons également constaté que les difficultés des étudiants trouvent leur origine dans l'organisation de la pensée, dans le développement de la pensée formelle et dans la capacité d'organiser leur discours.

Vous avez cité un extrait de notre rapport qui souligne qu'un important pourcentage d'élèves qui arrivent au collégial ne maîtrisent pas suffisamment le français, langue d'enseignement. Quoique la situation soit un peu moins dramatique, le même problème de pensée formelle se présente aussi en philosophie (deux cours obligatoires). Plusieurs collèges ont questionné leurs étudiants pour tenter de mieux cerner la nature de leurs difficultés. Ceux-ci ont évoqué l'organisation de la pensée, la compréhension de texte, etc. Beaucoup de ces jeunes ont affirmé n'avoir jamais lu un livre au complet avant de fréquenter le cégep. Un fait demeure : 25 p. 100 des élèves échouent au premier cours de langue d'enseignement et littérature; ajoutons à cela 5 p. 100 de jeunes qui fréquentent obligatoirement le cours de « mise à niveau » à leur entrée au collège parce que les objectifs terminaux de cinquième secondaire ne sont pas maîtrisés ou que leur moyenne est trop faible. Plusieurs enseignants des collèges ont affirmé ne pas comprendre comment il se fait que des jeunes traversent tout le secondaire sans avoir lu un livre au complet. D'autres s'étonnent carrément du fait que certains étudiants aient obtenu un DES.

Au terme de cette évaluation, la Commission a privilégié la formulation de recommandations lui permettant de rester à l'intérieur du cadre de la réforme. Aux enseignants qui affirmaient que certains élèves ne devraient pas être là, nous avons répondu qu'ils pouvaient le penser, mais qu'ils étaient là et qu'il fallait rechercher des solutions aux problèmes répertoriés. Nous ne désignons point un coupable, mais nous souhaitons que notre message soit clair : **la qualité de la langue, c'est primordial** dans les écoles, dans les collèges et dans la société en général. L'étudiant doit certes y mettre du sien et se préoccuper de sa langue en tout temps, même en dehors de ses cours. Tous les milieux éducatifs doivent pour leur part porter plus haut leurs seuils d'exigence.

Mettre l'accent sur le français écrit

V. P. — La Commission recommande au ministre de scinder les cours de langue et littérature en deux options afin de permettre l'ajout d'un contenu qui mettrait l'accent sur la consolidation du français écrit et des habiletés de rédaction, et ce, en plus de la possibilité de recourir à un cours de mise à niveau. « Ainsi, selon leur résultat à un test de classement, les élèves se verraient orienter vers l'un ou l'autre des trois cheminements » (p. 24). Une deuxième recommandation suggère l'allocation de ressources facilitant la composition de groupes à effectifs réduits (p. 26).

Qu'est-ce qui permet à la Commission de penser que le fait d'appliquer les mêmes mesures que celles qui ont été mises en place au secondaire depuis plusieurs années donnera des résultats plus probants au collégial?

J. L. — Les mesures que nous recommandons découlent directement de l'analyse des problèmes que nous avons identifiés. Par exemple, au terme du premier cours de français, l'étudiant devra être en mesure de présenter une analyse littéraire de sept cents mots. Pour que le jeune soit capable d'atteindre ce niveau de performance, le professeur doit le placer en situation de produire plusieurs activités de ce genre; il doit également corriger ces travaux, donner de la rétroaction à chacun individuellement, etc. Il est aisé de comprendre la lourdeur de

tout cela en songeant à la tâche des enseignants qui sont responsables en moyenne de quatre groupes de quarante étudiants, dont environ 30 p. 100 sont en difficulté. La Commission a constaté que dans les collèges anglophones, où existe déjà ce double cheminement, le taux de réussite est de 5 à 7 p. 100 plus élevé que dans le secteur francophone. D'autre part, les résultats sont souvent supérieurs aussi dans les collèges de petite taille. Nous croyons qu'il vaut la peine que les collèges tentent cette expérience de groupes à effectifs réduits pour aider les jeunes qui sont motivés à atteindre les standards définis. Ne perdons pas de vue un autre constat important de notre analyse : « Les échecs dans les cours de la formation générale contribuent aux abandons hâtifs et à l'allongement des études collégiales de nombreux élèves » (p. 55).

L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE : UN REHAUSSEMENT DES STANDARDS AU SECONDAIRE

V. P. — Examinons maintenant la situation de l'anglais, langue seconde. La Commission recommande l'uniformisation des tests et des critères de classement et la définition d'un standard minimal en langue seconde pour l'obtention d'un DEC. Les devis ministériels prévoyaient-ils l'utilisation de tests élaborés localement? Comment expliquer que la nécessité de se doter d'un outil standardisé ne soit pas apparue plus tôt?

J. L. — Précisons d'abord qu'avant la réforme il n'y avait pas de cours d'anglais, langue seconde, obligatoire. Trois niveaux de cours ont été créés auxquels, par la suite, le niveau transitoire s'est ajouté. Au regard de la compétence initiale des étudiants, chaque collège procède localement à leur classement. Parfois, certains collèges se regroupent pour l'utilisation d'un même test. Notre rapport synthèse décrit des situations qui ne sont guère réjouissantes : « Il est pour le moins consternant qu'après cinq années d'enseignement de l'anglais, voire huit dans certains cas, les élèves n'arrivent pas mieux préparés lorsqu'ils entreprennent leurs études collégiales » (p. 35). Près de 40 p. 100 des élèves francophones sont en effet inscrits au plus bas niveau en langue seconde lorsqu'ils arrivent au collégial et ne parviennent pas à atteindre un niveau de maîtrise qui les rende aptes à communiquer avec une certaine aisance dans une langue seconde » (p. 49). Le rapport précise en outre que « l'élaboration des contenus de cours a pris en compte les différents niveaux de préparation des élèves en provenance du secondaire [...]. Un test de classement permet d'identifier les compétences individuelles [...] et l'élève est dirigé vers l'un des (quatre) cours correspondant à son niveau » (p. 34).

Somme toute, le bilan est inquiétant. Les pressions se font de plus en plus fortes : les étudiants se rendent compte par eux-mêmes que l'obtention de bons emplois est tributaire de leur niveau de maîtrise de l'anglais et que les entrevues avec d'éventuels employeurs les mettront en situation d'en faire la démonstration. Il arrive même que, dans certains collèges francophones, les étudiants demandent que certains cours soient dispensés en anglais.

Dans certaines régions du Québec, la vie se déroule entièrement en français, mais les entreprises qui y sont établies ont développé un commerce intensif avec les États-Unis. Conséquemment, certaines formations spécifiques (Techniques administratives, Bureautique, etc.) acquiescent aux demandes des étudiants de recevoir leurs cours ou une partie de leurs cours en anglais. Les universités affirment, elles aussi, la nécessité de maîtriser l'anglais pour poursuivre des études supérieures.

Ce qui nous étonne à l'issue de cette évaluation, c'est que l'étudiant doive encore être inscrit au niveau transitoire à son admission au cégep. Nous recommandons que le ministre fixe un standard minimal pour l'obtention du DEC, car les seuils actuels sont trop bas, étant donné les besoins qui se manifestent dans le monde d'aujourd'hui. Même si l'étudiant devait suivre trois cours pour réussir à atteindre ce seuil de compétence, il vaudra la peine de lui concéder des cours complémentaires pour ce long cheminement vers la réussite.

V. P. — De l'avis de la Commission, la situation observée en anglais, langue seconde, appelle un rehaussement des standards au niveau secondaire (p. 35). Parmi les données que la Commission a été amenée à examiner, y a-t-il eu, à votre connaissance, des expériences de mise en commun ou de concertation entre des collèges et des écoles secondaires visant la communication d'observations susceptibles de profiter aux deux ordres d'enseignement, mais surtout de favoriser la réussite des élèves?

J. L. — Vous avez raison de soulever cet aspect. Effectivement, il y a plusieurs dénominateurs communs entre les professeurs de divers ordres d'enseignement, mais aucun lieu de rassemblement pour partager les problématiques et dégager des perspectives de solution adaptées à chacun de nos niveaux respectifs. Il serait pertinent de développer des liens avec le secondaire. Étant donné certaines conclusions de notre rapport, nous pourrions presque affirmer qu'il s'agit d'une carence majeure. Lors des rencontres que j'effectue, je demande parfois aux collèges s'ils travaillent à l'occasion avec les intervenants du secondaire. La plupart du temps, les réponses confirment que le cloisonnement existe. Tout au plus, en de rares endroits a-t-on pris l'initiative de rencontrer quelques écoles secondaires dont les élèves alimentent régulièrement l'inscription à certaines options.

Notre rencontre d'aujourd'hui pourrait être considérée comme un premier pas dans la bonne direction.

LA FORMATION CONTINUE : UN RÉFÉRENTIEL COMMUN À TOUS LES ENSEIGNANTS

V. P. — Sur le chapitre de la gestion du changement, le rapport précise que la plupart des collèges ont offert à leurs professeurs des activités de perfectionnement. Mais il semble que ces initiatives n'aient toutefois permis qu'une appropriation partielle du renouveau » (p. 53). Chaque fois que la situation l'a exigé, la Commission a recommandé aux collèges d'élaborer des plans de perfectionnement ciblant, en priorité, les dimensions pédagogiques de l'enseignement, en particulier les volets qui concernent l'évaluation des apprentissages (p. 54). Quelques recommandations ciblent notamment soit le perfectionnement didactique, soit l'examen des plans de cours, soit les approches pédagogiques favorisant une meilleure participation des élèves, etc. Jusqu'à quel point la formation pédagogique des professeurs du collégial est-elle en cause dans les problèmes répertoriés?

J. L. — En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, je crois que c'est l'incidence de la redéfinition des cours en objectifs et standards qui a fait ressortir les besoins de perfectionnement ou de mise à niveau. Même si les professeurs ont reçu une excellente formation, et peu importe si cette formation est récente ou remonte à vingt ans, il faut un certain laps de temps et beaucoup de travail avant d'arriver à actualiser dans ses cours des pratiques d'évaluation formative et sommative qui garantissent véritablement l'atteinte des objectifs et des standards.

En ce qui a trait aux dimensions pédagogiques de l'enseignement, il est recommandé aux collèges d'adopter en priorité des formules de ressourcement qui mettront l'accent sur les méthodes actives, les liens entre les disciplines, le regroupement d'étudiants autour de projets interdisciplinaires, les stratégies participatives, les applications pédagogiques de l'Internet, etc.

V. P. — Puisque c'est le thème de l'implantation éventuelle de la réforme au secondaire qui a motivé cette rencontre, peut-être que nos échanges de vues inspireront à quelqu'un ou à quelqu'une, quelque part, la mise sur pied d'un groupe de réflexion ou d'un groupe de tâches qui rassemblerait des professeurs du secondaire et du collégial afin de suivre la mise en œuvre des changements annoncés et de faire bénéficier les jeunes de leurs milieux respectifs des retombées positives d'un tel partage. En attendant que cette initiative prenne forme, nous vous remercions, Jacques Lévesque, d'avoir répondu à nos questions avec tant d'obligeance et d'affabilité.

Mme Mireille Jobin est consultante en éducation.

PROGRAMME DE FORMATION POUR LE SECONDAIRE : LE PROCESSUS D'ÉLABORATION

par Huguette Bernier et Jean-François Gagnon

Le grand projet que représente l'élaboration du Programme de formation pour le secondaire a pris résolument son envol en 2000-2001. La diffusion d'une version provisoire complète pour le premier cycle du secondaire pourra se faire en juin 2002. Une réalisation de cette envergure nécessite à l'évidence une préparation soignée, la concertation de toutes les personnes engagées dont une majorité d'enseignants et d'enseignantes ainsi que de la rigueur.

Pour concevoir et rédiger le Programme de formation, il faut visualiser un contexte dans lequel il sera appliqué, c'est-à-dire une école secondaire en changement qui tient compte à la fois des besoins actuels des jeunes et de ceux de la société en mouvance dans laquelle ils auront à s'intégrer.

Photo : Denis Garon

FORMATION, COMPOSITION ET STRUCTURE DES COMITÉS D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES

L'opération de rédaction des programmes du secondaire a débuté en juin 2000 par l'envoi d'une lettre du sous-ministre adjoint, M. Robert Bisaillon, aux directeurs généraux et directrices générales des commissions scolaires et des écoles privées les informant qu'il avait été convenu de conserver la même formule de partenariat que lors de l'élaboration des programmes du primaire, c'est-à-dire la constitution d'un comité d'élaboration pour chaque programme du premier cycle du secondaire ainsi que d'un comité pour les compétences transversales et les domaines généraux de formation. Les commissions scolaires ont été invitées à transmettre, à la mi-septembre, une liste de noms de personnes correspondant au profil recherché. Le ministère de l'Éducation a ensuite procédé à une sélection en fonction des besoins à combler et, aussi, de façon à assurer la représentativité de toutes les régions administratives et des réseaux.

C'est ainsi que nous retrouvons, pour chaque discipline, un comité restreint qui prend en charge la recherche documentaire et l'écriture et un comité élargi qui propose une expertise, exprime des points de vue et valide le travail du comité restreint. Chaque comité d'élaboration est formé de représentants des commissions scolaires francophones et anglophones et des écoles privées de toutes les régions du Québec. Viennent s'ajouter un ou quelques membres possédant une expertise particulière ou provenant d'autres ordres d'enseignement. Le nombre de collaborateurs est considérable, soit autour de 350 dont 270 sont des enseignants et des enseignantes.

Toutes ces personnes participent aux rencontres prévues, recueillent les commentaires du personnel enseignant de leur région sur des hypothèses de travail et peuvent jouer un rôle actif lors d'activités de perfectionnement dans le cadre de la mise en œuvre du Programme de formation.

Les responsables de programmes du ministère de l'Éducation supervisent et coordonnent les travaux de ces comités d'élaboration.

BALISES POUR LA CONCEPTION ET LA RÉDACTION DES PROGRAMMES

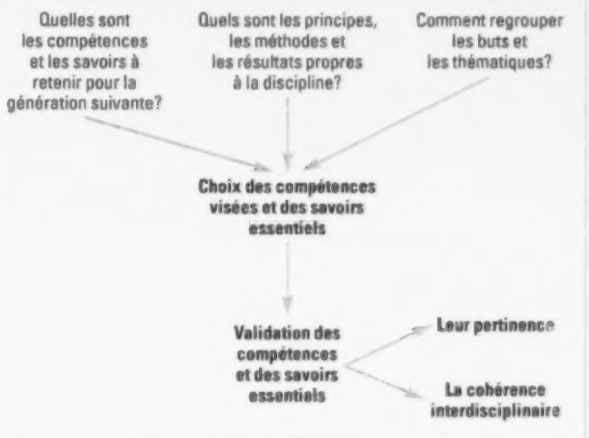
Les comités d'élaboration travaillent en s'appuyant sur un devis pour l'élaboration du Programme de formation préparé par la Direction de la formation générale des jeunes. Ce devis présente la structure du Programme de formation et des programmes d'études et tient compte des connaissances les plus récentes dans le domaine de l'apprentissage.

Les concepteurs des nouveaux programmes du primaire ont respecté certaines lignes directrices qui seront maintenues pour le secondaire. Ils devaient élaborer des programmes qui visent le développement de compétences. Les savoirs essentiels qu'ils contiennent, c'est-à-dire les connaissances et les stratégies, devaient être déterminés par cycle de deux ans plutôt que par année. La conception des programmes disciplinaires devait tenir compte des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Pour les programmes du secondaire, les concepteurs devront aussi considérer le fait que le premier cycle, qui va de la 1re à la 3e secondaire, doit permettre à tous les élèves de terminer leur formation générale de base tandis que le second cycle favorisera une diversification des cheminements.

Dans le même esprit, les travaux qui touchent l'organisation par cycle, l'évaluation des apprentissages, la sanction des études, l'arrimage avec la formation professionnelle et la formation collégiale générale et technique se poursuivront parallèlement aux travaux de rédaction des programmes.

D'un point de vue méthodologique, mentionnons que les enseignantes et enseignants qui conçoivent les nouveaux programmes participent à la rédaction de versions successives qui sont validées par différents groupes, notamment, les équipes des écoles ciblées. Une version finale est ensuite rédigée, puis soumise au ministre pour approbation.

VISION SYSTÉMIQUE DE LA DISCIPLINE



QUESTIONNEMENT DES COMITÉS D'ÉLABORATION

Lors de leurs rencontres, les comités d'élaboration doivent se poser diverses questions. En voici quelques-unes à titre d'exemple. Quels sont les besoins de l'élève sur les plans psychologique, intellectuel et social au début du cycle? Étant donné la réalité sociale et ses besoins de développement personnel, quels apprentissages l'élève devrait-il faire pendant le cycle? Dans le temps

imparti à la discipline à la grille-matières, quel niveau de développement des compétences peut-on réalistement atteindre? Quels savoirs essentiels (connaissances et stratégies) rattachés à ces compétences pourra-t-il acquérir dans la dynamique d'activation de ces compétences? Comment les compétences transversales pourront-elles s'intégrer aux programmes disciplinaires et, enfin, comment les domaines généraux de formation seront-ils pris en compte?

Pour répondre à ces questions, les membres des comités d'élaboration apportent leurs idées et racontent leurs expériences pédagogiques. Ils effectuent également des recherches documentaires afin de trouver des sources d'information susceptibles d'être réutilisées. Ils fournissent ainsi une matière substantielle qui est mise en forme par l'équipe restreinte.

Les membres des comités d'élaboration de chacune des disciplines sont aussi préoccupés par les relations entre les disciplines. On peut en prendre pour preuve la rencontre des 1er et 2 février 2001 à Saint-Hyacinthe. Tous les comités d'élaboration des programmes du secondaire se sont réunis pour le lancement de l'opération de rédaction. Plusieurs activités de formation regroupaient des enseignantes et enseignants de différentes disciplines. Elles ont permis de découvrir les liens directs et complémentaires entre les disciplines. Plusieurs personnes ont exprimé avec enthousiasme le désir d'assister à d'autres rencontres interdisciplinaires.

Rôle de la Commission des programmes d'études

Les changements apportés à la Loi sur l'instruction publique au début de la réforme de l'éducation comportaient notamment la création de la Commission des programmes d'études (articles 477.2 à 477.6). Cet organisme est chargé « de conseiller le ministre sur toute question relative aux programmes d'études ». « Dans l'exercice de sa mission, la Commission fait au ministre des recommandations sur : 1° les orientations et les encadrements généraux qui serviront de guides pour l'établissement des programmes d'études; 2° le calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études; 3° l'approbation des programmes d'études; 4° l'adaptation continue des programmes d'études. » Cette commission est composée de onze personnes dont cinq sont des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire. De plus, cette commission constitue, pour l'analyse de chacun des programmes d'études ainsi que pour l'étude des compétences transversales et des domaines généraux de formation, des comités d'experts composés d'universitaires, de membres de directions d'école, de conseillers pédagogiques et d'enseignants. Ces derniers comptent pour environ la moitié des experts disciplinaires.

Expérimentation du Programme de formation

Lorsqu'une version préliminaire des programmes est prête, la phase d'expérimentation débute. Au primaire, on s'en souviendra, cette expérimentation a été menée dans une école ciblée par région administrative, dans une école anglophone ainsi que dans un établissement d'enseignement privé. La collecte des données auprès du personnel enseignant s'est faite principalement à l'aide d'entrevues et de visites dans les écoles ciblées. La première phase de l'expérimentation a donné lieu à d'importantes modifications dans la structure, le contenu et la facture du Programme de formation. Pour l'expérimentation au secondaire, quelques hypothèses sont actuellement à l'étude et le ministère de l'Éducation choisira prochainement celle qui sera privilégiée. Aussitôt que cette décision sera prise, elle sera communiquée au réseau scolaire et la mise en marche débutera.

Vue d'ensemble

En regroupant les renseignements qui précèdent, on peut avoir une vue d'ensemble du processus d'élaboration et d'approbation des programmes. Les programmes de chacune des disciplines ainsi que l'ensemble des compétences transversales et des domaines généraux de formation sont conçus par des comités d'élaboration d'une quinzaine de personnes et, la plupart du temps, rédigés par une équipe restreinte constituée de deux à cinq personnes. Ces deux équipes sont secondées par des universitaires regroupés dans un comité d'experts (un comité pour chaque discipline et un comité pour les compétences transversales et les domaines généraux de formation). Tous les éléments du Programme de formation sont soumis à l'analyse de la Commission des programmes d'études avant et après leur expérimentation dans les écoles ciblées. Avant l'expérimentation, la Commission fait part de ses réactions et commentaires au ministre tandis qu'une fois les programmes expérimentés, elle lui donne un avis officiel. Il doit alors décider s'il les approuve officiellement. Les avis et commentaires de la Commission des programmes d'études ainsi que l'analyse des enseignants et des enseignantes qui expérimentent les programmes influent sur le contenu de la version de chacun des programmes qu'approuve le ministre.

Le tableau qui suit présente le rôle des différentes instances qui interviennent au cours du processus de travail conduisant à la production des programmes d'études approuvés.

RÔLE DES DIFFÉRENTES INSTANCES DANS L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Comités d'élaboration (MEQ et réseau scolaire)	⇨	Conception et rédaction des programmes d'études, des compétences transversales et des domaines généraux de formation
Comité d'experts pour chaque discipline (universitaires)	⇨	Avis aux responsables de programmes et aux comités d'élaboration
Commission des programmes d'études (créée en vertu de la Loi sur l'instruction publique)	⇨	Recommandations au ministre de l'Éducation
Écoles ciblées (sur l'ensemble du territoire)	⇨	Expérimentation du Programme de formation
Ministre de l'Éducation	⇨	Approbation du Programme de formation

Photo : Denis Gatien

Mme Huguette Drouin était, au moment de la rédaction de cet article, directrice adjointe à la Direction de la formation générale des jeunes et M. Jean-François Giguère est responsable des programmes d'enseignement moral et d'éthique et culture religieuse.

Se préoccuper du français dans toutes les matières

par Luce Brossard

Lorsque, dans une école, quelqu'un parle de se préoccuper du français dans toutes les matières, une image, assortie d'une crainte, surgit aussitôt : *« Ah, non! il va falloir corriger les fautes et enlever des points pour le français. »* Commence alors une interminable discussion sur la façon de calculer la note de l'élève. Faut-il enlever 10 p. 100 dans chaque matière ou seulement en français? Faut-il créer une note à part? Bref, on ne s'en sort plus, et personne n'est satisfait. Il y a pourtant moyen de faire autrement, comme le montre l'expérience vécue à l'école secondaire Cardinal-Roy à Québec.

En effet, dans cette école, la question du français dans toutes les matières a été abordée par la voie d'une recherche-action proposée par Hélène Nolin, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de la Capitale, à l'assemblée générale des enseignants et des enseignantes au début de l'année scolaire 1998-1999. Celles et ceux qui ont bien voulu y réfléchir ont formé un comité de travail qui a tenu cinq ou six réunions au cours de l'année; pour y assister, ils ont été remplacés dans leur classe avec l'assentiment de leurs collègues. Il est intéressant de noter que les huit volontaires enseignaient diverses matières et venaient autant du secteur arts-sports-études que des classes ordinaires. Dans la réalité quotidienne, ces personnes se rencontrent rarement parce qu'elles ont différents horaires et ne prennent même pas le repas du midi au même moment. La création d'un comité de réflexion sur le français dans toutes les matières constitue donc une bonne occasion de créer des liens entre eux.

D'abord, une réflexion sur la lecture

Au cours de la première année, comme l'expliquent Johanne Bissonnette, directrice adjointe, Marie-Hélène Fournier, enseignante de sciences, et Nicolas Tchernof, chargé de l'enseignement religieux, de la formation personnelle et sociale et de l'éducation au choix de carrière, la réflexion du comité a porté sur la lecture. Chacun avait en effet constaté que les principales difficultés qu'éprouvaient les élèves avaient trait à la lecture. Peu importe la matière enseignée, ils ne comprennent pas les consignes, ne saisissent pas le sens des textes à lire ou ne décodent pas correctement les données des problèmes.

Les enseignants et les enseignantes se sont donc demandé comment chacun abordait la lecture dans sa matière. Ils ont expérimenté diverses façons de procéder et ont informé le groupe des résultats obtenus. L'idée de se mettre à corriger les fautes et d'inviter leurs collègues à en faire autant ne leur est donc jamais venue. Ils siégeaient au comité par intérêt personnel et non pour devenir missionnaires dans l'école. C'est pourquoi ils ont entrepris une réflexion de fond sur le français comme tel et, plus particulièrement, sur la lecture. À la fin de l'année, ils ont tout de même senti le besoin de faire part à leurs collègues du fruit de leur réflexion qui avait conduit à la conception d'un organisateur graphique regroupant des questions à se poser et des actions à accomplir avant, pendant et après la lecture d'un texte.

Pour atteindre son but, le comité a décidé de donner à l'ensemble des enseignants et des enseignantes la possibilité de parcourir le même chemin qu'eux au cours d'une journée pédagogique tenue à la fin du mois de juin. Ils les ont alors mis en situation de réfléchir en équipes sur les problèmes qui surgissent dans leur classe à cause des lacunes des élèves en lecture. Au terme de cette activité qui a duré environ deux heures, le comité a présenté à l'assemblée l'organisateur graphique issu de sa propre réflexion.

Ensuite, une activité sur le vocabulaire

En raison de la négociation des conditions de travail, les travaux du comité n'ont repris qu'en février 2000. Après un rappel du travail accompli, l'idée de créer un projet pour l'ensemble de l'école a émergé et a obtenu l'adhésion de la plupart des membres du comité. Convaincus qu'il fallait penser, pour susciter la plus grande participation possible de leurs collègues, à un projet simple, de courte durée et qui ne demanderait pas une préparation particulière, les membres du comité leur ont proposé d'afficher dans leur classe un tableau sur lequel ils pourraient inscrire les mots que les élèves ne comprennent pas. De la sorte, ils pourraient entreprendre avec eux, d'une façon ou d'une autre, une recherche du sens de ces mots. Pour faire cette activité appelée « Le tableau des mots », qui devait durer un mois et demi, les enseignantes et les enseignants intéressés disposaient de belles affiches

Photo : Denis Garon

De gauche à droite : Marie-Hélène Fournier, enseignante de sciences; Jacques Dermer, orthopédagogue; Johanne Bissonnette, directrice adjointe; Nadia Devin, enseignante de français; et Nicolas Tchernof, chargé de l'enseignement religieux, de la formation personnelle et sociale et de l'éducation au choix de carrière.

toutes prêtes. Ils étaient libres de le faire avec un ou tous les groupes, tout en l'adaptant à la matière enseignée.

Le projet a plu à l'équipe enseignante, puisque la moitié y a participé et a invité les élèves à ne pas hésiter à dire qu'ils ne comprenaient pas un mot. L'activité a vivement intéressé les élèves. Ils se sentaient plus à l'aise d'avouer qu'ils ne connaissaient pas tel ou tel mot. Ils étaient aussi curieux de voir les mots que leurs camarades des autres groupes avaient inscrits.

En constatant que les enseignants de diverses matières utilisaient le tableau des mots, les élèves ont pris conscience de l'importance que tous accordaient au français.

Quant aux enseignants participants, ils ont constaté qu'il leur fallait s'arrêter pour expliquer certains mots, sinon ils perdraient des élèves en cours de route. Certains se sont rendu compte qu'aucun dictionnaire n'était disponible dans leur classe ou que ceux qu'ils avaient étaient bien vieux.

Finalement, 32 tableaux des mots ont été remplis, autant par des enseignants des classes ordinaires que par ceux des secteurs arts-sports-études et de l'adaptation scolaire, puis exposés à la bibliothèque où un vernissage a eu lieu au retour des vacances de Pâques. Au cours de cette journée, les enseignants ont été regroupés en équipes et ont discuté de l'intérêt du projet pour eux et pour les élèves. Ceux et celles qui n'y avaient pas participé ont pu poser toutes les questions qu'ils voulaient.

Les enseignants et les enseignantes ont remarqué que l'activité avait rendu les élèves plus actifs, plus enclins à dire ce qu'ils ne comprenaient pas. Elle les avait sensibilisés au fait que les mots d'usage courant peuvent avoir un sens particulier d'une discipline à une autre; le mot *base*, par exemple, ne signifie pas la même chose en chimie et en mathématique. Ils ont aussi noté que cette activité les avait amenés à vérifier le sens de certains mots et à utiliser diverses stratégies pour inciter les élèves à le trouver.

Au cours du travail en atelier et en réunion plénière, certains ont exprimé le désir de continuer à utiliser le tableau des mots, tandis que d'autres ont parlé de constituer un cahier de vocabulaire pour les élèves. Puis, l'idée est ressortie de lancer dans l'école un concours de mots entrecroisés au mois de mai. Les élèves les plus jeunes y ont davantage participé que les autres et ce sont des élèves de 1re secondaire qui ont gagné.

Après le concours, les tableaux ont servi à réviser en classe des connaissances et s'y sont ajoutés d'autres mots à découvrir.

Une histoire à suivre

Comme pour tout projet, on sait quand il commence, mais pas du tout comment il va évoluer. Aussi, l'activité aura-t-elle certainement une suite. Les avantages qu'elle comporte sont en effet nombreux : prise de conscience que travailler le français peut être agréable; sensibilisation des élèves à leurs difficultés en lecture; éveil de leur curiosité à l'égard des mots. En outre, s'en dégage qu'il est possible de se préoccuper du français dans toutes les matières sans en faire un problème de correction, mais, surtout, d'amorcer un travail d'équipe et une réflexion pédagogique dans une école où les conditions ne s'y prêtaient guère. Ce premier pas n'est pas négligeable au moment où s'enclenche une réforme qui mise avant toute chose sur la concertation de ceux et celles qui font l'école et sur une pratique pédagogique qui responsabilise les élèves quant à leur démarche d'apprentissage.

Maintenant à la retraite, Mme Luce Brossard a été pendant 22 ans rédactrice de *Vie pédagogique*.

LE JOURNAL *L'ESPACE-JEUNESSE*: TÉMOIN DES CHANGEMENTS IMPLANTÉS À L'ÉCOLE SECONDAIRE ESPACE-JEUNESSE

par Catherine Legrand et Claire Malo

En tant qu'intervenante et chercheure en milieu scolaire, nous nous rendons régulièrement à l'évidence que, trop souvent, les services offerts aux élèves en difficulté dans les écoles, ordinaires ou spéciales, sont inadéquats. La croissance de la violence verbale et physique dans les écoles, de la démotivation scolaire, de l'absentéisme, de l'échec et de l'abandon scolaire des élèves indique nécessairement une certaine difficulté de l'école actuelle à répondre aux besoins des adolescents d'aujourd'hui. Il en ressort que plusieurs adolescents trouvent à l'école peu d'occasions de vivre des expériences de réussite sociale ou scolaire. Les formules et les contenus pédagogiques sont particulièrement peu adaptés aux besoins et aux champs d'intérêt des jeunes en difficulté d'adaptation psychosociale. Souvent, dans les écoles spéciales du Québec, ces adolescents suivent un cheminement scolaire dans lequel leur est offerte la possibilité de se soumettre aux divers examens de fin de programmes à n'importe quel moment de l'année scolaire. Ils doivent atteindre des objectifs scolaires en travaillant individuellement. Or, l'engagement de ces élèves à l'école est souvent déficient et leur motivation scolaire faible, surtout s'ils ne réalisent pas que leurs apprentissages ont du sens et contribuent à une meilleure compréhension du monde.

Ces différentes observations ont amené un groupe de chercheurs et d'experts du milieu scolaire[1] à élaborer et à implanter, en collaboration avec le milieu, un nouveau modèle d'intervention mieux adapté aux réalités des adolescents en difficulté de comportement.

Ainsi, depuis septembre 1996, l'équipe de l'école secondaire Espace-Jeunesse de Montréal développe un nouveau modèle sociopédagogique fondé sur les notions de coopération et d'appropriation *(empowerment)*, en collaboration avec plusieurs organismes : l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS), les Centres jeunesse de Montréal (CJM), la Commission scolaire de Montréal (CSDM), le Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM) le Centre Mariebourg et le Centre local de services communautaires (CLSC). Dans cette école pour jeunes qui éprouvent des difficultés graves de comportement et d'adaptation psychosociale, ce nouveau modèle se construit grâce à la participation active des partenaires, au fil des réalités qui se présentent à l'école et des besoins qui en découlent[2].

Le présent texte vise à illustrer, à partir d'un exemple concret, comment se déroule l'implantation de tels changements, plus particulièrement sur le plan pédagogique.

LE CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT ET LES OBJECTIFS DU PROJET ESPACE-JEUNESSE

À l'automne 1998, l'école secondaire Espace-Jeunesse reçoit un peu plus de 80 jeunes dont 50 p. cent sont envoyés par les CJM et 50 p. cent par la CSDM. Bien que plusieurs d'entre eux présentent des retards scolaires évidents, ils sont avant tout dirigés vers l'école à cause de problèmes de comportement importants, tels que la toxicomanie, le vandalisme, la violence verbale et physique, qui nuisent à leur intégration harmonieuse dans les écoles ordinaires. À l'école Espace-Jeunesse, les jeunes sont répartis dans huit foyers selon les acquis scolaires et leurs besoins (CPF 130, CPF 160, ISPMT, de la première à la troisième secondaire).

Ces adolescents ont déjà une histoire scolaire marquée par des retards dans leurs apprentissages, l'absentéisme, les échecs et le manque de motivation pour apprendre. Ils manifestent également des difficultés importantes dans leurs relations avec leurs pairs et avec les adultes. En outre, leur histoire familiale est la plupart du temps constituée d'expériences malheureuses. En conséquence, on peut entrevoir pour ces jeunes une trajectoire menant, à plus ou moins long terme, vers la violence, la marginalisation sociale et la pauvreté.

Dès lors, on comprend que le modèle sociopédagogique proposé à l'école Espace-Jeunesse vise d'abord au développement social des jeunes et à une amélioration de leur adaptation scolaire. Plus précisément, les objectifs de l'école sont les suivants :

- Diminuer les manifestations de violence.
- Faire grandir le sentiment d'appartenance à l'école.
- Améliorer les compétences prosociales.
- Augmenter la motivation pour apprendre.
- Favoriser la réussite sociale et scolaire des élèves.

Pour les atteindre, plusieurs changements ont été apportés à tous les aspects du fonctionnement de l'école (Malo et autres, 1999), notamment des changements pédagogiques, qui touchent tant la manière d'enseigner que la façon de concevoir l'apprentissage et les outils utilisés pour apprendre.

LES CHANGEMENTS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE

Au fil des années, le projet Espace-Jeunesse amène trois changements d'ordre pédagogique. Ainsi, l'apprentissage coopératif, la pédagogie par projets et les nouvelles technologies s'insèrent graduellement dans le quotidien de l'école.

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Il est convenu, dès l'année 1997-1998, de pratiquer l'apprentissage coopératif en classe. De nombreuses études montrent que cette façon d'apprendre a des effets bénéfiques sur l'adaptation scolaire et sociale des jeunes. Les effets positifs observés concernent les résultats scolaires, la motivation et la persévérance dans les apprentissages (Nichols, 1996). Des changements positifs se font aussi sentir relativement à la satisfaction scolaire, aux habiletés de communication et de résolution de conflits, à l'estime de soi, de même que sur le plan de l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement (Doyon, 1991).

Dans le contexte de l'apprentissage coopératif, les élèves travaillent en petits groupes et s'appuient sur les forces de chacun pour maximiser leur apprentissage personnel, comme celui de leurs coéquipiers. Le travail en coopération nécessite donc l'engagement des élèves et leur participation active aux situations d'apprentissage. En somme, l'apprentissage coopératif est une approche cadrant tout à fait avec la démarche participative du projet Espace-Jeunesse et avec le mandat actuel de l'école.

LA PÉDAGOGIE PAR PROJETS

Peu à peu, à l'école Espace-Jeunesse, plusieurs contenus pédagogiques sont enseignés à l'intérieur de petits et de moyens projets contextualisés, concrets et stimulants pour les jeunes. Ces projets sont réalisés, en tout ou en partie, en classe et peuvent intégrer plus d'une matière scolaire. La pédagogie par projets présente certains avantages, déjà énoncés par Gaudreau (1995), qui nous ont incités à privilégier cette approche d'enseignement :

- Elle offre aux élèves des occasions de recherche et d'utilisation de ressources variées, leur permettant d'aller au bout de leurs démarches d'apprentissage, d'acquérir de nouvelles compétences et des savoirs véritables.
- Elle favorise l'engagement personnel de l'élève dans ses apprentissages en

le plaçant dans un contexte qui donne davantage de sens aux connaissances.

- Elle reconnaît les compétences et les champs d'intérêt de l'élève et en favorise le développement.
- Elle vise le développement de l'autonomie de l'élève. Celui-ci apprend, seul ou en équipe, à gérer son espace et son temps.
- Cette forme de pédagogie permet de construire des projets collectifs, créant ainsi un terrain propice au développement et à l'expérimentation des habiletés de travail en équipe et de gestion coopérative.
- Enfin, la pédagogie par projets place les élèves dans des situations de résolution de problèmes concrets et actuels, ce qui favorise une ouverture sur le monde.

De cette façon, nos élèves assimilent les contenus scolaires habituels par le moyen de quelques projets, telles la *Boutique Ado-Boulot*, gérée par les élèves et dont les articles en vente sont fabriqués en classe, et la rédaction de curriculum vitae pour les élèves en insertion professionnelle.

L'INTEGRATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Afin d'offrir aux élèves un nouveau contexte d'apprentissage et de les motiver, l'école mise fortement sur l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

D'après Tardif (1998), l'utilisation des NTIC aux différentes étapes d'un projet favorise un haut degré de contextualisation des apprentissages tout en permettant que ces derniers résultent des questions et des préoccupations des élèves. Comme pour la pédagogie par projets, l'utilisation des NTIC en classe permet aux élèves de vivre des situations authentiques et de faire entrer ce qui se passe à l'extérieur des murs de l'école à l'intérieur de la classe. En outre, lorsqu'elles sont utilisées à bon escient, les NTIC offrent à l'élève la possibilité de rétroagir sur son travail en lui fournissant des outils de réflexion et de révision (Tardif, 1998). Dans le contexte des changements pédagogiques déjà amorcés, l'intégration des nouvelles technologies représente donc un apport intéressant et compatible avec l'apprentissage coopératif et le travail par projets.

LE JOURNAL *L'ESPACE-JEUNESSE*

La présente section illustre comment l'implantation de ces trois nouvelles orientations pédagogiques est vécue à l'école, au moyen d'un projet scolaire concret. Ce projet, le journal étudiant, a obtenu un franc succès auprès des élèves durant l'année scolaire 1998-1999.

LES ORIGINES DU PROJET DE JOURNAL ÉTUDIANT

Le projet du journal *l'Espace-Jeunesse* est né en janvier 1999. On avait demandé aux élèves d'écrire un compte rendu, dans le bulletin de l'école, à la suite d'une activité : un souper spaghetti organisé à l'école pour les parents. Lors d'une réunion, les enseignantes de français ont plutôt proposé de créer un journal étudiant. Cette activité représente pour les enseignantes un nouveau moyen de travailler une partie du programme de français en classe à l'aide d'un projet concret et significatif pour les élèves. Le souper spaghetti constitue un bon point de départ pour la rédaction d'articles puisque toute l'école a été mobilisée pour organiser cet événement qui s'est révélé un succès sans précédent.

Dans le contexte particulier de l'école Espace-Jeunesse, le journal permet à des élèves, dont les acquis scolaires varient souvent de manière importante de l'un à l'autre, de s'investir dans la réalisation d'un projet commun tout en respectant le rythme et le degré d'atteinte des objectifs scolaires de chacun. Le journal leur permet de travailler à un projet qui leur appartient et qui reflète leurs préoccupations. En effet, pour des adolescents, un journal est un lieu privilégié pour s'exprimer sur des thèmes qui leur tiennent à cœur. Enfin, un journal étudiant est un excellent outil permettant de faire grandir le sentiment d'appartenance à l'école, de développer l'estime de soi et d'accroître l'engagement personnel des élèves dans leurs apprentissages.

LA PLANIFICATION DU PROJET

Dès février, le projet est piloté par les enseignantes de français avec le soutien de trois personnes-ressources de l'école : une personne-ressource en apprentissage coopératif, un conseiller pédagogique de français et une stagiaire de doctorat en psychologie, présente à l'école pour faciliter l'intégration des NTIC. Cette équipe se réunit à quelques reprises pour planifier le déroulement du projet. Ces rencontres permettent entre autres aux enseignantes de partager leurs premières expériences de travail coopératif en classe. Quand on est habitué au travail individuel en classe, avec des activités pédagogiques traditionnelles, il faut certes être ouvert et prêt à innover, mais il faut aussi être soutenu, et pouvoir partager son expérience. La pédagogie par projets et l'apprentissage coopératif demandent en effet à l'enseignante de changer son point de vue et d'adapter ses activités et sa façon d'enseigner. De plus, au départ, on ne sait pas comment réagiront les élèves, car eux aussi sont habitués au travail individuel et au silence en classe. Enfin, pour certaines, le journal est la première tentative d'intégration de l'informatique dans une activité pédagogique. Par conséquent, ces rencontres, doublées de l'aide individuelle apportée par les personnes-ressources, ont été fort appréciées des enseignantes durant la transition pédagogique.

Le premier défi à relever dans la réalisation de ce projet est de stimuler l'intérêt et l'engagement des élèves. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les élèves de l'école Espace-Jeunesse présentent pour la plupart une démotivation scolaire et un désinvestissement dans la vie de l'école. Pour cette première expérience, nous avons donc proposé une nouvelle façon de faire aux élèves en créant deux volets de participation. Comme les enseignantes désirent utiliser le journal comme outil pédagogique, le premier volet se rapporte à la rédaction des textes du journal et fait appel à la participation de tous les élèves. De cette façon, l'élève peut bénéficier de l'appui de son professeur tout au long de sa démarche d'écriture. Le second volet est parascolaire et concerne la mise en pages et la publication du journal par les élèves.

LA PRÉPARATION ET LA PUBLICATION DU PREMIER NUMÉRO

Ainsi, les deux volets du projet sont présentés dans toutes les classes par les enseignantes de français et la stagiaire en psychologie. Nous soumettons d'abord l'idée aux élèves en lançant un concours dans toute l'école pour trouver un titre original au journal. Nous leur demandons aussi quel genre de chroniques ils veulent voir dans ce journal. Toutes les suggestions sont prises en note. Nous expliquons également aux élèves que la rédaction des textes se déroule à l'intérieur des cours de français. Tous doivent donc y participer, seuls ou en équipe. Cependant, ils ont la liberté de soumettre ou non leurs textes pour publication. Pour qu'un texte soit publié, l'élève doit l'écrire à l'aide d'un logiciel de traitement de texte afin qu'il soit prêt à être mis en pages. En résumé, les jeunes de toutes les classes sont appelés tour à tour à faire de la recherche, à rédiger des textes, à les corriger et à utiliser le traitement de texte afin de présenter leur article au journal.

Lors de la même rencontre, nous présentons le volet parascolaire, soit celui qui concerne la mise en pages et la publication du journal. La participation volontaire au comité du journal doit être régulière, une fois par semaine, pendant l'heure du dîner. Le comité est chargé de regrouper en chroniques les textes remis par les élèves et d'en faire un tout cohérent et visuellement agréable à lire. Cette équipe est également chargée d'apporter les dernières corrections orthographiques et syntaxiques aux textes soumis. Enfin, son rôle est de faire imprimer le journal et d'en assurer la distribution. Durant cette première année, cinq élèves ont travaillé en coopération à la publication des deux numéros du journal.

Le journal *l'Espace-Jeunesse* a été distribué à l'intérieur de l'école, c'est-à-dire à tous les élèves et aux membres du personnel. Nous avons aussi distribué le journal aux parents et à l'intérieur d'organismes engagés dans la démarche de changement à l'école : la CSDM, les CJM, l'IRDS, le CLSC Plateau Mont-Royal, le Centre Mariebourg et une autre école pour élèves en difficulté.

L'APPORT PÉDAGOGIQUE DU JOURNAL

La rédaction des textes en classe a permis d'atteindre certains objectifs du programme de français liés à la production écrite :

- Apprendre les règles de production pour chacune des catégories de textes choisies (conte, compte rendu, poésie, jeux de mots).
- Produire un texte (implique la rédaction et la correction du texte).
- Transcrire l'article à l'aide d'un traitement de texte afin de le soumettre au comité du journal.

Par exemple, dans la classe ayant écrit des poèmes, les élèves ont lu des poèmes. En équipe de travail coopératif, ils les ont comparés et ont relevé les constantes dans la façon de rédiger ce genre de texte. Ils se sont aussi renseignés sur les auteurs et sur ce qui les inspire. Ils ont lu des chansons. Ils en ont écouté. En équipe, les élèves ont discuté de ce qu'ils ont compris quant aux thèmes, aux émotions et

aux valeurs véhiculées dans les textes. C'est après cette familiarisation avec le genre et après en avoir dégagé les règles de production que les élèves se sont lancés dans la rédaction de leurs propres poèmes, à partir des thèmes qu'ils ont choisis, d'images, de leurs émotions ou de leurs expériences.

Les élèves ont effectué maints apprentissages connexes en cherchant de l'information dans des livres ou encore dans Internet, outil que plusieurs d'entre eux n'avaient jamais utilisé avec cette intention. Ils ont aussi exploré d'autres domaines en choisissant des thèmes d'articles qui touchent d'autres matières du programme scolaire.

Les réactions des élèves

Du point de vue des élèves, nous considérons que le projet est une réussite à plusieurs égards. En effet, grâce à ce projet, ils ont participé à une activité où ils ont le contrôle du contenu et des résultats de leurs apprentissages, ce qui est valorisant et stimulant pour eux. Le fait que le journal ait été distribué à l'extérieur de l'école a été une source de motivation pour plus d'un. Ces élèves sont fiers que d'autres personnes puissent lire leurs créations, en particulier leurs parents et les personnes-ressources qu'ils côtoient régulièrement. En conséquence, le résultat du travail est important pour eux. Après deux parutions, il est évident pour nous que le type d'articles, la profondeur et la qualité des textes du journal auraient été difficiles à obtenir à l'intérieur des activités pédagogiques habituellement proposées à nos élèves.

Par ailleurs, un seul élève s'est désisté du comité de journal pendant les quatre mois qu'a duré la réalisation du projet. Soulignons que, traditionnellement dans notre école, les activités parascolaires à caractère pédagogique ne sont pas populaires. La participation à la rédaction des articles en classe a suivi une trajectoire ascendante jusqu'à la fin de l'année. Ainsi, le premier numéro comptait 17 textes écrits par 18 élèves venant de 4 classes. Pour le deuxième numéro, 2 classes de plus ont participé. Ce second numéro comptait 21 textes rédigés par une trentaine d'élèves. Une des classes qui s'étaient rajoutées a écrit un texte collectif sur la guerre.

Les principaux obstacles rencontrés avec le journal étudiant

Tout changement implique un certain nombre de difficultés auxquelles il faut trouver des solutions! Le principal obstacle que nous avons rencontré a été de faire respecter l'échéancier et la date de tombée des articles par les élèves. Cette difficulté a également touché les élèves du comité qui se sont heurtés au non-respect de l'échéancier par les auteurs d'articles. Le comité était très motivé et avait hâte de voir un produit fini, mais devait patienter pour avoir des textes à mettre en pages. De plus, comme l'équipe du journal travaille avec un seul ordinateur, une fois par semaine (45 minutes), environ un mois est nécessaire pour mettre en pages et publier un journal d'une quinzaine de pages. Ces élèves, habitués à travailler individuellement et à voir des résultats à court terme, n'étaient pas tous prêts à travailler à un projet d'école qui s'échelonne sur une période de quelques semaines. Pour s'assurer que le premier numéro du journal paraisse dans un délai raisonnable, nous avons encouragé les élèves à terminer leurs articles, repoussé la date de tombée d'une semaine et fait des rappels en classe. De plus, les adultes qui participaient à la réalisation du projet n'ont pas hésité à aider les élèves, spécialement le comité du journal.

Nous avons également éprouvé des difficultés avec le contenu de certains textes : blagues ou propos discriminatoires, sexistes ou racistes, textes violents, etc. Ces textes nous ont donné l'occasion d'avoir des discussions fort intéressantes en classe sur les notions de respect et de démocratie, ce qui s'intègre à merveille au contenu des cours de formation personnelle et sociale dont le thème principal à l'école Espace-Jeunesse est la gestion de conflit. Avec le journal, les élèves deviennent conscients qu'en publiant leur texte, ils n'écrivent pas seulement pour eux-mêmes ou pour leur enseignant. Quelle image veulent-ils que les gens aient d'eux, des jeunes de leur âge, de leur école? À la suite de ces discussions, certains élèves ont pris conscience de leur responsabilité individuelle et collective dans la réalisation de ce projet. Leur nom est associé à celui de l'école et le nom de l'école, ou des autres élèves, au leur. En conséquence, certains élèves ont retiré leurs textes. D'autres articles ont été légèrement modifiés par leurs auteurs.

Les points importants pour la réussite

Cette expérience nous a permis de découvrir quelques facteurs importants pour la réussite d'une transition pédagogique, et plus précisément pour celle d'un projet comme le journal, surtout avec des élèves en difficulté d'adaptation :

- ***Rédaction des textes en classe***

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la rédaction en classe a l'avantage de permettre à tous d'écrire et évite la création d'un journal élitiste excluant des jeunes éprouvant plus de difficultés. La classe donne à ces derniers l'encadrement et le soutien nécessaires à leur réussite.

- ***Volet parascolaire***

À la suite de notre expérience, nous croyons qu'il est préférable d'avoir un volet parascolaire pour la mise en pages du journal. Mieux vaut faire cette activité avec un groupe d'élèves intéressés, qui travaillent en coopération pour la durée du projet.

- ***Collaboration des enseignants***

Le passage du travail individuel au travail à l'intérieur d'un projet coopératif ne se fait pas tout seul. À notre école, le projet de journal étudiant s'insère dans une démarche globale de changement. On passe du travail individuel au travail en équipe avec des élèves présentant des difficultés sur les plans scolaire et relationnel. On part d'activités d'apprentissage plus traditionnelles et individualisées dont la réalisation est soutenue par du matériel didactique la plupart du temps déjà prêt, à une planification de scénarios d'apprentissage flexibles, devant néanmoins se rapporter aux objectifs du programme. Inévitablement, on utilise de nouveaux outils, dont les NTIC. Comme enseignant, il est certes difficile de vivre ces changements seul. En équipe, c'est plus facile. La collaboration des collègues permet l'échange d'idées, de compétences et de stratégies pour travailler sur un projet de grande envergure. Enfin, elle permet de trouver des solutions aux nouveaux problèmes qui se présentent.

- ***Soutien structurel aux enseignants***

Passer à l'apprentissage coopératif et à la pédagogie par projets demande du temps, de la volonté, une ouverture d'esprit et du soutien. C'est pourquoi il est essentiel que la direction de l'école offre aux enseignants intéressés des possibilités de s'organiser en comité, particulièrement lors des périodes de transition pédagogique.

Par ailleurs, à la suite de notre expérience, nous constatons qu'il est avantageux de continuer de permettre aux élèves de se soumettre aux divers examens de fin de programme d'études pendant la réalisation du projet. Cette solution facilite la transition pour les enseignants encore peu formés aux nouvelles pédagogies. En outre, tous les élèves ne travaillent pas à la même vitesse. Cette stratégie leur permet d'aller à leur rythme. Elle permet aux plus rapides d'entre eux de poursuivre un autre travail.

- ***Planification du projet***

Une bonne planification du projet est nécessaire. C'est aussi une bonne idée de faire connaître l'échéancier aux élèves afin qu'ils en prennent connaissance et comprennent mieux les délais qui leur sont accordés pour la réalisation du projet. À cette fin, on peut afficher dans la classe les étapes importantes de la réalisation du projet.

- ***Flexibilité***

Lorsqu'on propose une nouvelle façon de travailler aux élèves, la flexibilité est de mise. Chaque étape doit être suffisamment courte pour que les élèves voient un résultat assez rapidement. Au début, on n'hésite pas à aider les élèves dans leur travail. Les élèves en difficulté d'apprentissage travaillent plus lentement ; il ne faut pas que cela se fasse au détriment de leur motivation. Il est aussi important d'accepter que la participation des élèves soit parfois inégale. Par exemple, les élèves les plus intéressés peuvent s'engager davantage en participant au travail du comité de mise en pages. D'autres adolescents attendront de voir le succès du journal avant de rédiger leur premier texte.

En somme, le journal *l'Espace-Jeunesse* a été une expérience très stimulante pour toute l'école. Les élèves se sont exprimés et ont, grâce à leurs lectures, appris à mieux connaître quelques-uns de leurs camarades. Outre tout ce que nous avons déjà mentionné, le journal nous a permis de découvrir des talents cachés! Quelques élèves ont d'ailleurs soumis des textes du journal à un concours de français organisé par la Commission scolaire de Montréal. Nous avons eu des gagnants. Le fait de savoir que le journal sera diffusé dans d'autres milieux est valorisant et motivant pour ces élèves qui sont habitués à être considérés comme incompétents. Les élèves semblaient un peu gênés de participer au premier numéro. Ils ne savaient pas à quoi mènerait le projet. Le deuxième numéro comptait deux fois plus de pages que le premier et était attendu avec grande impatience. Cette année (1999-2000), le journal existe toujours. Les élèves gagnent en expérience et ont davantage de contrôle et de responsabilités quant à

ce qui sera publié dans le journal. Chaque classe, avec l'aide de l'enseignant, est responsable de sa section dans le journal. Le succès qu'a connu le journal a également favorisé d'autres initiatives, notamment la mise sur pied d'un café étudiant et la continuité de la *Boutique Ado-Boulot*.

Le plus beau dans cette aventure est sans contredit la participation et la collaboration des élèves et des intervenants à la réalisation d'un projet qu'ils ont mis au monde et qui a produit des résultats concrets. Il va sans dire qu'un projet d'envergure réalisé par des élèves en grande difficulté et qui obtient du succès est susceptible de faire changer l'opinion des agents d'éducation à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école à l'égard de cet effectif scolaire.

RÉFÉRENCES

DOYON, M. « L'apprentissage coopératif en classe : un mode d'apprentissage », *Science et comportement*, vol. 9, n° 2, 1991, Montréal, Association scientifique pour la modification du comportement, p. 126-146.

GAUDREAU, A. *La pédagogie du projet en classe de cheminements particuliers de formation, profil*, n° 130, 1995, Montréal, CECM.

NICHOLS, J. D. « The effect of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class », *Contemporary Educational Psychology*, n° 21, 1996, New York, Academic Press, p. 467-476.

MALO, C., et autres. « Un partenariat égalitaire avec le milieu? Analyse des activités et conditions de réussite du partenariat mis sur pied à l'école secondaire Espace-Jeunesse », *Défi Jeunesse*, vol. 5, n° 3, 1999, Montréal, Centres jeunesse de Montréal, p. 7-13.

TARDIF, J. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique?*, 1998, Paris, ESF Éditeur.

Les auteures remercient M^me^ Josée Desmeules, enseignante à l'école secondaire Espace-Jeunesse, qui a collaboré à la révision de ce texte.

M^me^ Catherine Légaré est psychologue et étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal et M^me^ Claire Malo est chercheure à l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes et professeure associée à l'École de service social de l'Université de Montréal.

1. Groupe d'intérêt Milieu scolaire et Adolescence : problèmes d'adaptation et d'insertion, IRDS.
2. La mise en place du projet et l'analyse de son déroulement ont été rendues possibles en grande partie grâce au soutien financier des CJM et de l'IRDS.

JOURNAL DE BORD D'UNE DIRECTION D'ÉCOLE SECONDAIRE OU LE PARTAGE DE QUELQUES CROYANCES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME AU SECONDAIRE

par Marie Robert

L'ÉCOLE OUVERTE À SA TRADITION : UN ENGAGEMENT RENOUVELÉ

« Le temps était splendide en cette journée de l'été des Indiens, au seuil de l'automne montérégien 1999. On m'avait récemment nommée directrice adjointe de 2^e^ et 3^e^ secondaire d'une école de premier cycle nichée au cœur même d'un quartier résidentiel surplombant fièrement le magnifique lac Boivin, joyau naturel de la ville de Granby. J'avais accepté avec plaisir de répondre à une invitation de la responsable du département des sciences à venir visiter le site expérimental privilégié de ses élèves dans le cadre d'un projet de recherche sur la qualité de l'eau de la rivière Yamaska.

Dès mon arrivée sur les lieux, mystérieusement situés au fond d'un petit bout de rue se terminant en un cul-de-sac en plein centre-ville, je descends de la voiture et m'aventure dans un sentier quelque peu abrupt menant aux abords de la rivière.

Tels des groupes de scientifiques chevronnés concentrés sur les moindres détails d'une recherche de la plus haute importance, je découvre lentement en m'approchant de la rive, plusieurs petits groupes d'élèves occupés à observer, à mesurer, à prélever, à traiter, à noter, à analyser, à discuter et à évaluer toute une pléiade de paramètres environnementaux devant servir à l'estimation de la qualité de l'eau de ce cours d'eau qu'ils ont adopté depuis maintenant quelques années, et ce, sous l'œil attentif et expérimenté de leurs enseignantes, de l'appariteur et d'experts invités.

Tantôt minutieusement penchés sur un petit coin de terre soigneusement quadrillé tel un site archéologique, tantôt regroupés autour d'une animatrice explicitant les étapes essentielles à l'analyse de la turbidité de l'eau, tantôt munis de longues bottes et ancrés debout en plein centre de la rivière à estimer le couvert végétal et le débit de l'eau, tous ces jeunes scientifiques ont en commun; les cheveux au vent, les étoiles dans les yeux, la science en tête et la fierté au cœur. Ils s'initient à l'écologie, se frottent aux exigences rigoureuses de la démarche scientifique et développent lentement des qualités de citoyen éclairé et responsable au seul endroit où il est véritablement possible de le faire : au cœur même de la nature, dans leur environnement quotidien.

Après une bonne heure d'émerveillement et de redécouverte de ce qui avait motivé dès le départ mes aspirations pédagogiques et mon désir d'exercer la profession d'enseignante de biologie au secondaire, je revins lentement vers l'école, persuadée que ce que je venais de vivre touchait de très près la véritable acquisition de connaissances et de compétences. Mais surtout, j'étais transportée de nouveau par la passion d'accompagner, d'appuyer et d'encourager les nouvelles générations dans la préparation d'une vie personnelle, professionnelle et sociale éclairée et riche de sens. »

(Extrait du journal d'une direction d'école secondaire, Éco@action, octobre 1999)

Photo : Denis Garon

MARIE ROBERT

L'école secondaire Sacré-Cœur, établissement public accueillant des élèves du premier cycle de l'enseignement ordinaire et un important effectif du secteur de l'adaptation scolaire de la région granbyenne, représente l'un des groupes pionniers du projet *J'adopte un cours d'eau* à l'échelle provinciale. En effet, depuis plusieurs années, une enseignante d'écologie participe activement à ce programme en amenant ses élèves découvrir la rivière Yamaska et en partageant son expertise avec le Comité de valorisation de la rivière Beauport par la relecture de guides pédagogiques produits par cet organisme dans le cadre d'un projet commun.

J'adopte un cours d'eau initie les élèves aux méthodes scientifiques tout en leur donnant l'occasion de découvrir l'état de santé d'un cours d'eau près de chez eux. L'étude comporte deux volets, soit l'inventaire des macro-invertébrés benthiques et l'analyse physico-chimique de certains paramètres. À la suite de la sortie terrain, les élèves produisent un rapport qui sera diffusé sur le réseau Internet et dans les journaux locaux. De plus, différentes activités connexes se sont ajoutées au fil des ans, telles que :

- la plantation d'arbres, pour permettre une meilleure oxygénation de l'eau;
- l'inventaire des amphibiens et des reptiles (salamandres, grenouilles, tortues) dans le cadre d'une étude menée par des techniciens de la faune sur la décroissance de cette population animale;
- l'initiation à la pêche sportive dans une optique de respect de l'environnement lors d'activités récréatives;
- la participation active (étiquetage et suivi par Internet) au programme de recherche sur la migration des monarques, en collaboration avec un entomologiste amateur et le département d'entomologie de l'Université du Kansas;

- en collaboration avec Worm Watch Canada et Recherche Agriculture Canada, la participation à une étude biogéographique des vers de terre au Canada depuis la dernière glaciation comme indicateur d'évolution des sols et agent important dans la lutte antiparasitaire intégrée et la mise en valeur des lieux contaminés.

J'adopte un cours d'eau, l'une des activités du projet Éco@action qui se déroule depuis plusieurs années au sein du département des sciences de l'école secondaire Sacré-Cœur, permet l'intégration de plusieurs disciplines au moyen d'une activité concrète et stimulante et donne également aux participants une occasion privilégiée d'accomplir des actions utiles pour la préservation et l'amélioration de « leur » cours d'eau.

Finalement, par suite de son implication active, par des gestes quotidiens, continus et mesurables en vue d'améliorer les conditions environnementales susceptibles de modifier les habitudes de consommation ainsi que la santé humaine et celle de la planète, l'école secondaire Sacré-Cœur est maintenant fière d'être une *école verte Brundtland*, appellation soulignant l'engagement de tout le personnel à l'égard de la cause environnementale.

L'ECOLE OUVERTE A ELLE-MÊME : ODE A LA GESTION PARTICIPATIVE

« Je n'en croyais pas mes yeux et encore moins mes oreilles : une dizaine d'équipes d'enseignants et de directions d'école de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire réunis autour d'une table de travail, appliqués à fouiller dans le tout nouveau programme de formation de l'éducation du préscolaire et du premier cycle du primaire afin d'en comprendre l'esprit, le contenu et les orientations : du jamais vu en éducation, de mémoire de pédagogue!

Quel plaisir, au sein d'une équipe d'une telle hétérogénéité, d'être témoin du partage généreux et de l'intérêt manifeste d'enseignants de classes différentes, d'ordres d'enseignement différents, de cultures pédagogiques différentes, de réalités différentes!

Quelle expérience enrichissante pour un pédagogue de l'éducation préscolaire d'expliquer à son collègue de 3e secondaire quelles ont été les nouvelles approches privilégiées dans sa classe de maternelle ces derniers mois au cœur de la réforme et de voir naître dans les yeux de son interlocuteur une idée de projet novateur pour ses grands élèves adolescents en quête d'identité!

Quelle attitude avant-gardiste que d'abattre les barrières de cycles de l'organisation scolaire traditionnelle et de se préoccuper enfin réellement des compétences que nous souhaiterions voir un jeune posséder à la fin de sa 5e secondaire!

Quelle valeur ajoutée pour un enseignant de 1re secondaire de s'appliquer à comprendre dès à présent ce que sera l'élève de demain à son arrivée au secondaire après trois cycles d'apprentissage interactif, intégré et axé sur les compétences acquises!

Ce jour-là, en fin d'atelier, quand les conseillers pédagogiques animateurs proposèrent aux participants de se regrouper finalement par école d'appartenance, la richesse décuplée des expériences vécues et partagées par chacun tout au long de la journée fut presque palpable et inspira spontanément un plan d'action éclairé à proposer à l'ensemble des intervenants de l'école secondaire Sacré-Cœur pour la prochaine année scolaire… »

(Extrait du journal d'une direction d'école secondaire, Mise en œuvre de la réforme, novembre 2000)

L'école secondaire Sacré-Cœur en est à la troisième année de mise en œuvre de la réforme de l'éducation, et pourtant, les nouveaux programmes d'études n'en sont encore qu'au stade de la conception, l'organisation par cycle n'est pas encore articulée, les premières cohortes à expérimenter la réforme franchiront les portes du 2e cycle du primaire à la rentrée scolaire de septembre 2001 et n'arriveront pas au secondaire avant belle lurette. Et pourtant…

La mise en œuvre d'un changement aussi important se prépare de longue main, tout particulièrement dans un secteur d'enseignement aussi individualiste, axé sur la performances et discriminant sur le plan pédagogique que l'école secondaire. Elle débute par un déséquilibre, un désagréable sentiment de jugement, un dérangement personnel et même, quoique intérieur, un refus catégorique et sans appel! Puis, si l'agent responsable du changement prend le temps qu'il faut et est un tant soit peu perspicace et respectueux du rythme de chacun, la curiosité l'emporte peu à peu et le besoin d'en connaître davantage, sans toutefois s'impliquer profondément, s'installe. Vient ensuite un sentiment d'urgence et, si l'on ne s'arme pas de prudence et de retenue, un flot d'information, passant des consignes ministérielles aux offres de formation charlatanesques, nous envahit, nous séduit, nous gagne…

Tout commença à l'automne 1999 alors que les services éducatifs de la commission scolaire prirent les rênes du renouveau sur le plan pédagogique et offrirent aux directions d'école de l'ensemble du territoire un plan de formation articulé axé sur les fondements et les nouvelles structures et orientations de la réforme. C'est ce jour-là que débuta la mise en œuvre de la réforme dans chacune des écoles : le jour où la direction d'établissement préféra la curiosité à l'appel du déséquilibre intérieur, choisit volontairement de maîtriser le rythme des informations envahissantes et accepta ne serait-ce que de prendre le temps d'entendre ce que l'on avait à dire…

Après cette première année d'information et de formation, il fallait que la deuxième étape de mise en œuvre soit franchie correctement. En effet, le responsable pédagogique de chaque école devait maintenant gérer le refus, la curiosité, le sentiment d'urgence et les contraintes de temps avec chacun des acteurs de son milieu, et cette opération essentielle pouvait ne pas avoir de suite. La transparence des objectifs et des objections, la reconnaissance généreuse des forces de chacun et le courage d'aborder ouvertement les limites, le partage du pouvoir de réalisation, le respect du rythme d'intégration du changement et l'ouverture à la différence sont les ingrédients essentiels à une mise en œuvre viable.

Une équipe-ressource composée de huit enseignants et des quatre membres de la direction vit donc le jour en septembre 2000 au sein de l'école secondaire Sacré-Cœur, en réponse à une invitation libre à s'impliquer dès maintenant, à recevoir une formation continue de qualité, à agir comme accompagnateur et personne-ressource auprès de l'ensemble du personnel, à expérimenter sans tarder de nouvelles approches pédagogiques, à encourager l'interdisciplinarité et à apporter sa contribution à l'élaboration du plan de mise en œuvre de la réforme auprès de la communauté.

Au seuil d'une troisième année de progression lente mais sûre, les enseignants, à titre volontaire et chacun selon son rythme personnel, se sont tous résolument engagés dans la réforme. Une direction et des enseignants-ressources poursuivant leur formation continue, des perfectionnements de masse obligatoires, un éventail d'ateliers d'enrichissement facultatifs offerts à l'occasion de cafés pédagogiques aux enseignants qui veulent aller plus loin, un portfolio personnel remis à la rentrée et qui témoignera de l'acquisition de nouvelles compétences en matière d'enseignement coopératif et interactif, un journal d'école centré sur la réforme et même une intention avouée de devenir école-pilote en Montérégie : autant d'outils variés et sécurisants qui mèneront assurément à une année d'appropriation éclairée en 2002 et à une implantation officielle en août 2003.

L'ECOLE OUVERTE A L'ELEVE : UN PLAN DE REUSSITE, DES PLANS DE REUSSITE

« Les enseignants de 1re secondaire viennent à peine de prendre place à leurs tables respectives alignées impeccablement dans le grand gymnase que les parents et les élèves entrent déjà, nerveusement, le bulletin de la deuxième étape à la main, anxieux d'entendre le verdict du professeur, le reproche, l'encouragement, les félicitations, les remontrances…

Intriguée de ce qu'il me semble percevoir à la table d'un des enseignants de français, je m'avance discrètement et tends l'oreille.

Le jeune Jean-François est à expliquer lui-même à ses parents quelles sont ses forces et les compétences en voie d'acquisition dans son cours de français et appuie fièrement ses dires en feuilletant son portfolio personnalisé. L'enseignant, discret, renforce à l'occasion les arguments de son jeune élève et termine en rappelant les avantages de cet outil d'évaluation.

Les parents, attentifs, étonnés et encouragés, sourient et échangent un regard satisfait. Aucune remontrance, pas de reproches, seulement des faits et le constat d'un apprentissage continu, une énumération étayée de ce qui est acquis, de ce qui est à consolider et de ce qui reste à acquérir, tout cela totalement intégré par l'apprenant. Jean-François sait où il en est, où sont ses limites et quelles sont les

notions à travailler, et, surtout, il sait que cette démarche est continue, qu'il a droit à l'erreur, qu'il peut se reprendre et qu'il a encore du temps pour le faire. »

(Extrait du journal d'une directrice d'école secondaire, Remise des bulletins, février 2001)

Lorsque les écoles québécoises reçurent l'invitation du ministre de l'Éducation de mettre en place des plans de réussite visant un taux de réussite de 100 p. 100, le conseil d'établissement de l'école secondaire Sacré-Cœur mandata la direction pour analyser la situation de son effectif scolaire, déterminer des pistes d'action pour tous ses secteurs d'enseignement et élaborer, en concertation avec l'ensemble du personnel, un plan d'action visant la réussite et la persévérance scolaire. Ce scénario, abondamment diffusé, fut sans aucun doute vécu de la même façon par l'ensemble des écoles québécoises au printemps 2000.

Le défi fut lancé à tous les intervenants de l'école secondaire Sacré-Cœur, et un petit groupe de travail fut formé, avantageusement composé de membres de la direction, d'enseignants du secteur ordinaire et du secteur de l'adaptation scolaire et, également, de professionnels représentant les services aux élèves.

Études statistiques et connaissance approfondie du milieu aidant, quatre projets prirent forme et après une année d'expérimentation, on est à même de constater l'efficacité réelle de certains d'entre eux et leur rapidité à donner des résultats.

Appui en français de 1re secondaire

Afin de repérer tôt, dès le début de la 1re secondaire, les élèves éprouvant des difficultés en lecture et écriture, un plan de récupération personnalisé est mis sur pied par l'ensemble des enseignants de cette matière : grilles d'apprentissage personnalisées, ateliers de récupération réguliers, programmes de récupération de fin d'étape et, mesure novatrice, soirées d'information offertes aux parents sur le programme de français, lecture et écriture.

Une première année d'expérimentation de cette approche individualisée a permis de diminuer de près de 8 p. 100 le nombre d'élèves en situation d'échec, par année, ce qui permet d'affirmer d'ores et déjà que le dépistage précoce, l'identification éclairée des difficultés, une évaluation continue et un appui personnalisé sont des clés de succès et peuvent être avantageusement proposés aux équipes d'enseignants de mathématique et d'anglais, ce qui est déjà prévu pour la deuxième année de planification de la réussite.

Photo : Denis Garon

Récupération mi-année

Lors de l'étude ayant précédé la mise en place du plan de réussite de notre école secondaire, des statistiques locales avaient démontré que la grande majorité des élèves qui avaient un échec dans les matières de base obtenaient des résultats se situant entre 50 et 60 p. 100, et ce, dès le premier bulletin. S'ensuivaient, bien sûr, une démotivation, un sentiment de dévalorisation, une croyance incrustée qu'il n'y avait plus rien à faire et, immanquablement, l'échec a priori. Aussi avons-nous eu le goût d'expérimenter dès à présent une nouvelle approche évaluative permettant à l'élève de n'être pas évalué uniquement par une épreuve synthèse de fin de chapitre ou de fin d'étape, mais bien de façon continue et engageante. En effet, après le premier bulletin, on a offert à tous les élèves de la 1re à la 3e secondaire ayant obtenu en français, en mathématique ou en anglais une note de 50 p. 100 à 60 p. 100, de s'engager dans un programme concentré de récupération, de prendre part à l'identification de ses difficultés et des moyens de les surmonter, et ce, au moyen d'ateliers de motivation proposés et animés par le service d'orientation, et ainsi, après un second examen réussi, de voir sa note majorée jusqu'au seuil de passage. Une centaine d'élèves répondirent à l'appel et au moins 70 p. 100 d'entre eux firent un pas volontaire vers la réussite.

Projet d'entrepreneurship

Aborder la réussite d'élèves de l'adaptation scolaire ayant au moins deux années de retard dans leurs apprentissages, c'est plutôt aborder la question de la persévérance scolaire et de l'estime de soi.

C'est ainsi qu'une enseignante travaillant auprès d'élèves de 2e année de cheminement continu proposa un projet des plus alléchants : créer une petite entreprise visant la mise en marché réelle d'un produit de consommation et faisant appel à un ensemble de compétences variées et tirées de différents domaines d'expérience de vie.

Donc, pendant plusieurs semaines, une quinzaine d'élèves se sont appliqués à faire une étude de marché et à choisir le produit à commercialiser, se sont structurés en conseil d'administration, ont déterminé les rôles et responsabilités de chacun, se sont dotés d'un plan de marketing, ont établi des prévisions budgétaires, ont élaboré leur produit et l'ont mis sur le marché.

En un temps record, plusieurs centaines d'exemplaires d'un fabuleux livre de recettes courantes ont été vendus. Résultat : une grande réussite, une magnifique fierté, un dépassement de soi, l'acquisition exceptionnelle de compétences organisationnelles et, surtout, une estime de soi grandie et solide, une conviction raffermie que l'on peut réussir, le goût de continuer ses études et de saisir à bras-le-corps la vie qui s'offre à soi.

Période d'étude dirigée

Aborder la réussite et se donner les moyens de l'atteindre, c'est également créer l'environnement qu'il faut, encourager la perception qu'il est très sain de demander de l'aide parfois, persuader qu'il faut être patient, déterminé et courageux face à l'effort et que toute grande réalisation demande du temps et de la persévérance.

C'est ainsi que l'école secondaire Sacré-Cœur a ouvert ses portes trois soirs par semaine au cours de la dernière année scolaire aux élèves qui cherchaient un environnement calme et agréable pour terminer étude et devoirs, à ceux qui souhaitaient être accompagnés dans le réinvestissement des notions apprises pendant la journée, à ceux qui avaient pris conscience qu'un travail assidu et régulier est la clé du succès et parfois même, à ceux à qui on avait suggéré d'accepter de l'aide dans l'organisation de leur travail scolaire.

En moyenne, une vingtaine d'élèves fréquentèrent l'atelier d'étude dirigée d'octobre à mai sous l'œil attentif et avec l'aide d'enseignants et de moniteurs de 5e secondaire et du collégial.

L'école ouverte sur la communauté : des citoyens de demain

« Fébrilement et les sens en éveil, je suis avec peine un des bénévoles de *Défi Vision 2001* qui nous guide d'abord dans le tunnel abrupt passant sous la piste de terre battue de l'autodrome de

Granby, puis nous indique l'emplacement des automobiles remises en état spécialement pour la course-bénéfice qui débutera dans environ une heure.

Tous les élèves de l'atelier de mécanique des classes d'ISPJ de l'école secondaire Sacré-Cœur sont présents, et la nervosité est palpable. Depuis plusieurs semaines, aucun élève ne s'est absenté malgré un printemps radieux, affairés qu'ils étaient tous à préparer les 35 automobiles qui seront aux premières loges dans quelques minutes à peine et dont une en particulier fut spécialement peinte et marquée à l'effigie de notre école secondaire.

Trois mille spectateurs assistent à l'événement et clament déjà leur contentement et leur encouragement aux premières courses de la soirée. Grondements de moteur, applaudissements, l'excitation est à son comble!

Puis arrivent enfin les invités spéciaux tant attendus et annoncés lors d'une récente conférence de presse à laquelle tous les élèves avaient été invités et faisaient fière figure. Encourageant et guidant avec grande attention leurs pilotes de la prochaine course, plus d'une trentaine de non-voyants encouragés par la *Fondation Mira* arrivent fièrement au bras d'autant d'artistes et de personnalités du monde des médias qui feront office de co-pilotes au cours de cet événement annuel désormais célèbre dans tout le Québec.

Après quelques séances de photographie et de signature, nos coureurs automobiles montent dans les voitures qui leur sont assignées et se préparent… Si vous aviez pu voir nos dix-huit mécanos, vérifiant une dernière fois moteurs, radiateurs et démarreurs, sous l'œil attentif de leurs enseignants… on se serait cru au Grand Prix de Monaco!

Et, j'oubliais, après une dizaine de tours de piste, l'auto de l'école secondaire Sacré-Cœur est toujours en deuxième position… rien de moins! »

(Extrait du journal d'une direction d'école secondaire, Défi Vision, mai 2001)

Un des aspects les plus fascinants et stimulants de la réforme de l'éducation est son encouragement à proposer aux élèves des situations d'apprentissage réelles et signifiantes. Ainsi voit-on naître des projets fantastiques et pourtant tout simples :

- des élèves vont visiter les mines de Capelton et mettent à profit les notions théoriques vues en classe de sciences physiques (roches et minéraux), de géographie (ressources minières) et d'histoire (conditions de vie des mineurs pendant la révolution industrielle);
- une classe d'anglais s'offre un voyage à Toronto afin de vivre quelques heures d'immersion totale en langue seconde;
- une lettre nous arrive de Jamaïque ou d'Angleterre nous informant qu'une des bouteilles envoyées à la mer en juin dernier par un pilote de navire marchand auquel des élèves de cheminement continu avaient confié leurs précieux messages vient d'être retrouvée et qu'une communication régulière peut maintenant être amorcée;
- un élève de 2e secondaire revient en classe, débordant de fierté, après avoir commandé, en anglais, lui-même par téléphone, la documentation nécessaire à un projet d'équipe sur les loisirs culturels;
- des élèves ayant une déficience légère travaillent leur compétence en lecture en créant de toutes pièces une serre et en projetant la mise en place de plates-bandes fleuries autour de l'école pour le printemps prochain;
- tous les enseignants de 3e secondaire demandent du temps de rencontre afin de mettre en commun les objectifs de leurs matières d'enseignement respectives et ainsi de penser à un premier projet intégrateur à mettre sur pied avec leurs élèves au cours de l'année scolaire qui s'amorce;
- les enseignants et techniciens qui travaillent auprès d'élèves ayant une déficience moyenne expérimentent de nouveaux logiciels, car ils ont accès maintenant à un laboratoire d'informatique dans leurs classes et ateliers. Et on pourrait énumérer bien d'autres projets encore!

L'ÉCOLE OUVERTE SUR LE MONDE : À L'ÈRE DE LA MONDIALISATION

« Sirotant tranquillement un café au comptoir du petit resto qui donne sur le stationnement où nous nous étions tous donné rendez-vous, je pouvais apercevoir parents et amis, les yeux encore bouffis par une nuit écourtée, mais le visage animé et anxieux, partageant la même hâte de voir arriver d'une minute à l'autre l'autobus tant attendu provenant de l'aéroport de Dorval…

J'allai donc rejoindre à l'extérieur les quelque cinquante personnes qui s'entassaient, discutaient et frémissaient sous la brise fraîche de cette nuit d'été. Puis, l'autobus se pointa enfin au bout de la rue principale : une quinzaine d'ados ainsi que deux enseignants et l'animatrice de pastorale descendraient dans quelques minutes au retour d'un périple de 14 jours dans les bidonvilles du Nicaragua : voyage culturel, social et communautaire longuement mûri et préparé depuis plus de vingt mois, et combien formateur…

La porte s'ouvrit et des retrouvailles poignantes suivirent… Exclamations de joie, quelques larmes, brouhaha de questions rapides sur l'état de santé de chacun, rires, fatigue partagée mais, surtout, des visages sereins, des regards posés, des images plein la tête, des esprits demeurés encore quelques heures, quelques jours dans le village hôte des derniers jours, un cœur profondément attaché à la richesse de la population côtoyée et… peu de paroles, juste la conviction d'avoir vécu quelque chose d'unique et, pour certains, le projet incontournable d'y retourner avant longtemps.

Les retrouvailles terminées, nos jeunes voyageurs s'engouffrèrent dans les automobiles familiales et regagnèrent leur douillet foyer granbyen, profondément imprégnés par une réalité sociale et culturelle complètement différente de tout ce qu'ils avaient connu auparavant. Nous avions devant nous des citoyens de demain mûris, et déjà différents! ».

(Extrait du journal d'une direction d'école secondaire, Coopération internationale, juin 2001)

Donner l'occasion à notre jeunesse de s'ouvrir sur le monde et de comprendre la richesse des différentes civilisations de la planète, encourager l'implication sociale et le partage communautaire, multiplier les occasions de vivre ensemble dans un esprit d'ouverture et de respect de la diversité : autant de situations d'apprentissage que l'école doit oser offrir en ouvrant ses portes au monde.

Impliquer l'ensemble des intervenants de l'école dans cette quête de nouvelle identité de l'école québécoise, croire profondément que chacun doit bien saisir l'enjeu de la réforme, se sentir interpellé personnellement, prendre en main sa propre formation et être son principal agent de changement sont des conditions essentielles pour la mise en œuvre du nouveau curriculum. Aucune réforme qui se respecte, à l'aube du XXIe siècle, ne peut s'autosuffire et se renouveler unilatéralement. À l'ère de la mondialisation et des technologies de la communication, l'école n'a d'autre choix que d'accepter qu'elle ne détient plus le monopole de l'éducation et que son rôle doit être profondément modifié. Aucun pédagogue ne pourra dorénavant convaincre qui que ce soit qu'il détient toutes les connaissances à transmettre à son élève; il n'aura d'autre choix, à son tour, que d'admettre qu'il n'a humainement aucune possibilité d'être à jour dans les multiples connaissances maintenant accessibles, mais que ses compétences de pédagogue, d'animateur et de guide devront être mises à profit dorénavant et prendre la place du transmetteur de connaissances qu'il fut le plus souvent jusqu'à présent.

***

« Dimanche matin, 10 h 55. Je viens tout juste de terminer une dernière tournée de l'école afin de m'assurer que tout est en place pour la rentrée du personnel enseignant demain matin. La haie entourant fièrement l'école est fraîchement taillée, les corridors reluisent, les classes sont impeccables. L'accueil des élèves s'est bien déroulé, le document faisant état des orientations et du plan d'action que proposera l'équipe de direction pour l'année scolaire qui s'amorce a été photocopié en quantité suffisante, les ordres du jour des rencontres des comités de travail prévues pour les journées pédagogiques sont prêts et… malgré toutes ces années d'enseignement et de gestion, j'ai encore et toujours le trac à la veille de la rentrée; c'est qu'une nouvelle année scolaire, même minutieusement planifiée et préparée, demeurera toujours une incroyable aventure aux trésors insoupçonnés! »

(Journal d'une direction d'école secondaire, La rentrée, août 2001)

Mme Marie Robert est directrice de l'école Sacré-Cœur de Granby.

Brouhaha autour de la réforme de l'éducation : quelques considérations sur la nature du travail enseignant et sur celle du changement en éducation

par Jean-François Desbiens et Daniel Martin

Introduction

La réforme scolaire en gestation depuis les États généraux sur l'Éducation fait manifestement beaucoup de vagues. Déclenchés l'an dernier par l'inquiétude ou l'étonnement de certains parents quant au langage parfois abstrus des bulletins, les débats portent aussi sur les compétences et en particulier celles qu'on dit transversales et qui constituent un élément important du Programme de formation de l'école québécoise. Pour certaines personnes, cette réforme était improvisée ou mal lancée. Selon elles, il fallait y mettre fin avant qu'elle ne nuise davantage aux apprentissages des enfants, qui ne sont pas des cobayes, et que le délire des fonctionnaires n'ait atteint un point de non-retour. Des journalistes dont nous avions l'habitude d'apprécier les analyses politiques ou économiques semblaient alors faire preuve d'un sensationnalisme facile dans leurs propos sur la réforme.

Le ton souvent alarmiste, ironique et réducteur de l'information transmise par les médias tranche remarquablement avec ce que nous avons constaté dans toutes les classes de l'éducation préscolaire et du primaire que notre travail de formateur de maîtres nous a donné de voir durant la dernière année scolaire. À quoi attribuer cet écart? Nous faisons l'hypothèse qu'il tient pour une part appréciable à des manières différentes de se représenter le travail enseignant et le développement en éducation. Quelques mises au point devraient, nous l'espérons, favoriser une appréciation plus juste de la réforme actuelle.

La nature du travail enseignant

On peut discourir de différentes façons du travail de l'enseignant dans une classe mais, à cette étape-ci du débat concernant la réforme, il nous apparaît important d'en présenter brièvement quatre caractéristiques. Ces caractéristiques déterminent pour une large part ce qui se passe entre les enfants et l'enseignant dans une classe et elles viennent ainsi remettre en perspective les effets à court terme que la réforme pourrait avoir sur les enfants de l'éducation préscolaire et du primaire.

Premièrement, le travail enseignant est un travail interactif qui porte sur l'humain. Ce qui est au cœur de l'identité professionnelle des enseignants et des enseignantes de l'éducation préscolaire et primaire et ce dont ils sont d'abord fiers, c'est leur capacité à interagir avec des élèves et un groupe d'élèves. Par ailleurs, les élèves sont, ne l'oublions pas, des « conscrits » du système scolaire. Leurs intentions et leurs motivations ne convergent pas nécessairement avec celles de l'école. Puisque les enseignants et enseignantes ne peuvent réifier les élèves, ils doivent constamment « courtiser leur consentement », comme le dirait notre collègue Clermont Gauthier, ils doivent composer avec l'éventualité d'une résistance active ou passive à l'intervention éducative. Et cette résistance sera encore plus intensément ressentie si la fracture entre le milieu scolaire et leur milieu de vie est grande.

Deuxièmement, l'enseignement est une activité morale, d'abord parce qu'elle est ancrée dans une culture qu'elle a pour but explicite de transmettre aux générations montantes, ensuite parce que, au quotidien, les petits gestes que font les enseignants quand ils gèrent leur classe, évaluent les élèves, interviennent auprès de ces derniers, etc. sont imprégnés de valeurs personnelles, sociales ou professionnelles telles que l'équité, la justice, le respect, la non-violence, etc., valeurs qui entrent fréquemment en conflit lorsqu'il est question de l'investissement affectif du maître et de l'élève.

Troisièmement, les enseignants et enseignantes doivent tenir compte d'un ensemble de contraintes organisationnelles et situationnelles particulières. Sur le plan organisationnel, l'activité enseignante est en effet soumise à une « forme scolaire » qui, d'une certaine manière, la façonne en fixant des limites de temps, en organisant les groupes d'élèves en classes de même qu'en établissant des contraintes d'espace et de ressources matérielles ou humaines. Sur le plan de l'intervention pédagogique proprement dite, les enseignants sont chargés d'exercer un rôle d'autorité dont la force est très relative au sein d'un groupe d'élèves tout en composant avec un univers contingent, assez imprévisible, où les variables à considérer sont nombreuses, fortement liées entre elles et en évolution parfois très rapide. De plus, l'intervention pédagogique se complexifie à mesure que les populations scolaires se différencient. Or, si la réforme Parent a favorisé l'accès de tous à l'école, les politiques d'intégration des années 70 ont ensuite distribué tous ces enfants dans toutes les classes, du moins dans le secteur public. L'évolution de notre société a fait le reste! On trouve de plus en plus d'enfants en difficulté dans les classes de l'éducation préscolaire et du primaire. Ces difficultés ne concernent pas seulement l'accord du participe passé, mais surtout des capacités, ou des compétences pourrions-nous maintenant dire, comme celles d'organiser son travail, d'interagir de façon harmonieuse avec les autres, etc., lesquelles, on le verra, sont ressaisies par l'intermédiaire des compétences transversales.

Quatrièmement, le travail enseignant est un travail finalisé : l'enseignant veut arriver à quelque chose, il a des intentions de formation. Les finalités de son travail émanent bien sûr de ce que la société attend de lui et de l'école. Dans plusieurs sociétés, ces attentes sont décrites dans des documents officiels, notamment à l'intérieur de programmes de formation. Ces programmes de formation peuvent être plus ou moins explicites, plus ou moins souples. Ils sont souvent articulés autour des disciplines traditionnelles parce que ces dernières exercent tant historiquement que conjoncturellement un pouvoir important dans la détermination de ce qui est à enseigner. En revanche, ils présentent souvent des préoccupations humanistes générales. Par exemple, le rapport Parent insistait beaucoup sur le développement global de l'enfant, encore que plusieurs critiques de l'époque eussent aimé qu'on explique davantage en quoi ce développement global consistait. Enfin, lorsqu'un gouvernement « réécrit » un programme de formation, il peut le faire selon une approche *top-down*, c'est-à-dire de façon centralisée, voire en vase clos. C'est ce que les universitaires britanniques reprochaient aux gouvernements Thatcher et Major des années 80 et 90.

Au cours des deux dernières années, plus de 500 personnes, dont de nombreux enseignants, se sont regroupées en divers comités de travail. Elles ont réfléchi et ont contribué à écrire le programme de formation qui est un élément majeur de la réforme actuelle. Celui-ci se veut donc le produit d'une mobilisation professionnelle qui a peu de précédents dans l'histoire de l'éducation, que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde. Cela n'en garantit pas la qualité ni le succès, mais on peut supposer que l'esprit du produit final n'est pas trop éloigné des conceptions et des pratiques professionnelles d'une proportion importante d'éducateurs, ceux-là mêmes qui mettront en œuvre ce programme qui propose le développement de compétences disciplinaires et de compétences dites transversales.

Les compétences transversales

Le bulletin de mars 1962 – bulletin du Département de l'Instruction publique – indiquait au volet « INSTRUCTION » que l'élève « X » avait obtenu 90 sur 100 en prière, 100 sur 100 en catéchisme, 77 sur 100 en dictée, etc. Au volet « ÉDUCATION », il signalait aussi que ce même élève avait obtenu un « B » en politesse, un « C » en travail-application et un « C » en discipline. Déjà, à cette époque, les contenus n'étaient pas les seuls éléments importants dans la formation.

Quelques années plus tard, la Commission Parent réaffirmait l'importance du développement intégral et global de la personne. Et, il y a plus de dix ans maintenant, la Commission scolaire de Rouyn-Noranda insérait dans son bulletin des objectifs de formation générale du type suivant : « développer une méthode de travail » ou encore « établir des relations avec ses pairs et son groupe-classe ». Ces objectifs de formation générale ne correspondent-ils pas à ce qu'on souhaite de tout collaborateur? Que chaque adulte examine dans son milieu de travail les compétences générales qui sont

recherchées! Il y a fort à parier qu'elles se retrouvent dans les compétences transversales.

Rabelais ambitionnait pour ses élèves un savoir universel, une culture sans fin, son postulat implicite étant que le savoir est absolu, immuable. Aujourd'hui, ce qui caractérise les savoirs, c'est leur rapide prolifération, leur dispersion, leur fragilité et leur tendance à devenir rapidement obsolètes. L'élève cité en exemple ci-dessus a obtenu 100 sur 100 en catéchisme, mais les réponses du petit catéchisme ne lui sont peut-être plus aussi nécessaires qu'auparavant, les certitudes d'autrefois n'étant plus celles d'aujourd'hui. De son côté, Montaigne croyait que l'éducation devait aider l'enfant à se construire une « tête bien faite plutôt qu'une tête bien remplie ». Le rôle de l'institution scolaire dans la sélection des savoirs jugés essentiels et porteurs pour le présent et l'avenir prend ici toute son importance.

Or, quand on écoute les enseignants parler des difficultés de leurs élèves, on comprend que ce qui fait problème transcende les disciplines (mathématiques, sciences, langues, etc.). Ce qui est montré du doigt, c'est l'organisation du travail, l'écoute, la régulation des émotions et des conduites, les rapports avec les pairs, la saisie de l'information, etc. Le programme de formation a reconnu ces défis que les programmes disciplinaires antérieurs ne pouvaient relever avec cohérence. En reliant en réseau ces habiletés et ces capacités pour en faire des « compétences transversales » et en leur conférant une fonction essentielle, le Programme de formation de l'école québécoise fait un pas important dans la définition de ce qu'on veut que les élèves apprennent à l'école.

Le Programme de formation est aussi formé de contenus disciplinaires. L'apprentissage de ces contenus demeure essentiel et leur insertion dans les compétences disciplinaires ne nous semble pas représenter une négation de leur valeur, bien qu'il nous semble que l'équilibre entre les compétences disciplinaires et transversales fera inévitablement l'objet d'une certaine négociation quant à la juste place qu'elles doivent respectivement occuper dans chacun des cycles d'apprentissage. Les compétences disciplinaires, par ailleurs, se développent à l'aide des contenus disciplinaires. L'arrivée de Jacques Cartier, par exemple, demeurera toujours un épiphénomène si on ne la relie pas à l'idée plus générale et plus porteuse de « société » et de « changements dans l'organisation d'une société ». Et cet apprentissage de ce en quoi consiste l'organisation d'une société ne peut se construire qu'à partir de faits, comme ceux reliés à l'arrivée des Français dans un territoire où il y avait déjà des sociétés amérindiennes.

Un travail majeur d'organisation des savoirs a été effectué dans la description des compétences disciplinaires. S'ils lisent les quelques pages concernant la compétence *Écrire des textes variés*, les scripteurs amateurs ou professionnels y reconnaîtront les composantes essentielles de leur activité dans ses dimensions non seulement techniques, mais aussi utilitaires et symboliques. Ils constateront que ces composantes sont graduées et tiennent compte de ce que la recherche a mis en lumière à propos de l'apprentissage de l'écriture.

Le programme de formation véhicule aussi l'idée que les apprentissages doivent se faire dans des contextes signifiants pour les enfants. Le programme identifie cinq « domaines généraux de formation », domaines de l'activité humaine dans lesquels on souhaite que l'élève s'engage et apprenne à prendre des décisions éclairées. On pourrait dire ici que les compétences transversales et disciplinaires ainsi que les domaines généraux de formation viennent donner une portée aux contenus notionnels.

Plusieurs conceptions et pratiques pédagogiques que le programme encourage prennent leur source chez les éducateurs de la pédagogie nouvelle et également dans les avancées théoriques majeures des dernières décennies, notamment dans le domaine des sciences cognitives. Dans plusieurs classes, ces conceptions et ces pratiques avaient déjà cours avant même la réforme. Sur le terrain, il y aurait donc continuité plutôt que rupture, évolution et non révolution. Pour cette raison, il apparaît exagéré de laisser entendre que les élèves sont des cobayes. En outre, il convient de souligner que, si le nouveau programme propose de modifier les modalités d'exercice de l'activité enseignante, il ne conduit pas à en changer radicalement la nature : l'enseignement a toujours comme but l'apprentissage, qui demeure constitué d'interactions entre humains, de jugements portés dans des situations contingentes et urgentes et qui se construit toujours en fonction de contraintes particulières et récurrentes. Dans chaque classe, ces éléments ont un effet stabilisateur et régulent la mise en place de la réforme. Peut-être cela explique-t-il pourquoi les classes dans lesquelles nous avons eu l'occasion de travailler continuaient, grosso modo, de fonctionner comme les années précédentes, les décisions pédagogiques étant prises en fonction des exigences, mais aussi des possibilités, des différentes situations. Mais alors, pourquoi une réforme?

LA NATURE DU DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION

À écouter plusieurs critiques de la réforme, on a l'impression que plusieurs ont confondu des types de changements différents. Fusionner deux compagnies aériennes, introduire des guichets automatiques, électrifier les campagnes sont des changements techniques qui ont une incidence fulgurante sur la vie des gens. Dans l'industrie pharmaceutique, on développe un produit pendant plusieurs années et, lorsque le nouvel « outil » est prêt, il est généralement efficace et son efficacité est indépendante du médecin.

En revanche, en éducation, le changement se fait graduellement parce qu'il passe par le développement des pratiques et ne dépend pas seulement de l'efficacité d'un outil. On aurait beau prendre dix ans pour développer et tester un programme ou un bulletin, il se trouvera toujours un autre pays pour en avoir un différent et prétendument « meilleur ». Le temps passé à le mettre au point accroîtrait le décalage entre le besoin ressenti et la solution pressentie, mais surtout, l'enseignant devrait encore apprendre comment optimaliser l'usage de cet outil dans sa pratique. Car, en éducation, la transposition des résultats de la recherche à une situation particulière est plus complexe que dans d'autres domaines. Elle n'est jamais indépendante des acteurs, de leurs compétences et de leurs représentations des possibilités du nouvel outil et de leurs capacités à le mettre en œuvre.

En présentant une orientation claire, la réforme institutionnalise des pratiques qui, çà et là, s'étaient développées dans le secteur de la formation continue ou grâce à des initiatives provenant des milieux scolaires et qui avaient, en quelque sorte, fait leurs preuves. La réforme rend visibles des intentions qui étaient auparavant implicites, mais néanmoins présentes. Elle utilise des mots que certains diront abstrus pour décrire ce qui est attendu de l'élève et de l'enseignante. Elle vient enfin proposer une réorganisation stimulante des savoirs en jeu à l'école.

Le travail n'est cependant pas terminé. Les inquiétudes des parents, même si elles ont été maladroitement alimentées, signalaient que des ajustements étaient peut-être encore nécessaires, notamment au regard des pratiques évaluatives et des modes de représentation et de communication de l'état du cheminement scolaire des enfants. Quant aux inquiétudes des enseignants en ce qui concerne le nouveau programme, son langage spécialisé et plus hermétique, ses propositions touchant la réingénierie des dispositifs pédagogico-administratifs, considérons-les avec attention. Acceptons notamment de faciliter l'implantation et l'appropriation du nouveau programme en y investissant davantage d'énergie et de ressources. Parions même que cette appropriation a plus de chances de se produire si on favorise l'autoformation et le transfert des représentations, même si cette approche non transmissive peut en rebuter plus d'un.

Dans un autre ordre d'idées, nous encourageons les « intellectuels dans la cité » dont font partie les journalistes à faire leurs analyses avec rigueur et en redoublant d'esprit critique afin de ne pas s'enliser dans les clichés, les sarcasmes, les évidences superficielles. Qu'on reconnaisse le travail de réflexion de celles et de ceux qui ont travaillé à la construction de ces programmes! Qu'on prenne au moins un peu de temps pour lire et comprendre le produit de leurs réflexions! Le Programme de formation de l'école québécoise est un projet éducatif ambitieux, stimulant et généreux pour les élèves. Avec un soutien approprié, il constitue un défi à la portée du personnel enseignant québécois.

MM. Jean-François Desbiens et Daniel Martin sont professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

ÉVÉNEMENT À VENIR

27e Congrès international de l'AQETA sur les troubles d'apprentissage

L'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA) tiendra son 27e congrès international sur les troubles d'apprentissage les 21, 22 et 23 mars 2002 à Montréal, à l'hôtel Le Reine Elizabeth.

Le congrès aura pour thème *La diversité : une richesse*.

Renseignements et inscription

Tél. : (514) 847-1324

Courriel : aqeta@sympatico.ca

Site Internet : http ://www.aqeta.qc.ca

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous connaître les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes témoins dans vos classes ou à l'école. Envoyer vos courtes histoires à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Ginette Couture, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été effectuées par des **élèves de l'école secondaire Mitchell-Montcalm** de la Commission scolaire De La Région-de-Sherbrooke.

Un enfant très fier de sa mère s'est écrié devant ses amis, dans sa classe de maternelle : « Moi, ma mère est PEANUT d'avion! »

Nancy Boulin 2001

Francis Boulin

Demain, je vais à l'hôpital pour des PHOTOCOPIES.

DE LA NOUVEAUTÉ!!! Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, nous faire part de votre changement d'adresse par Internet : **http://www.meq.gouv.qc.ca** (onglet publications).

❑ **ABONNEMENT OU** ❑ **CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (renouvellement)

Nom

Prénom

N° Rue Appartement

Ville Province Code postal

Pays

Retourner à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous dans le domaine de l'éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **ABONNEMENT OU** ❑ **CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (renouvellement)

Nom

Prénom

Organisme

N° Rue Appartement

C.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ traite bancaire ❑ mandat postal

Signature : _____

Retourner à : Service gouvernemental de courrier
670, avenue Godin
Vanier (Québec) G1M 3V8
CANADA